[illegible] Hefte bilden eine zusammenhängende Reihe. Preis für diese Reihe [illegible] M.
Jedes Heft ist zu erhöhtem Preise einzeln käuflich.

Pädagogische Sammelmappe.

Vorträge, Abhandlungen 2c. für Erziehung und Unterricht.
159. Heft. (Vierzehnte Reihe. [illegible] Heft.)

Allgemeine

Pädagogik

aus

dem Zweck der Erziehung abgeleitet

von

Johann Friedrich Herbart,
[illegible]

[illegible] billige Ausgabe.

Leipzig 1894.
Druck und Verlag von Siegismund & Volkening.
[illegible]

Dieses Heft bildet das 159. Heft der pädagogischen Sammelmappe, die in Reihen zu 12 Heften [illegible] wird.

Von der [illegible] Reihe sind erschienen:

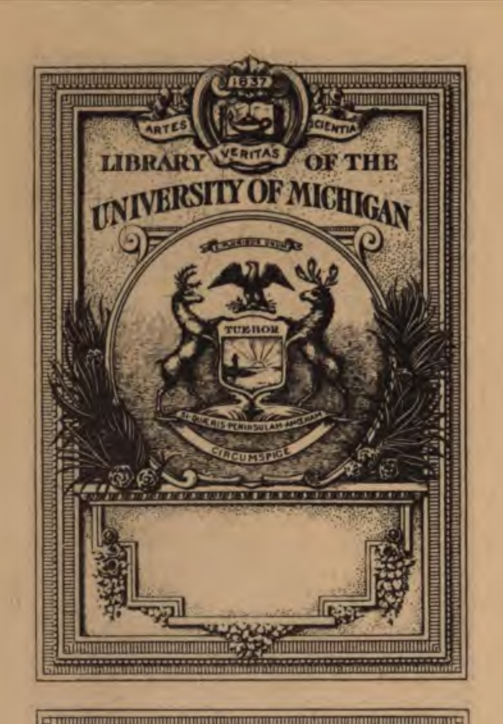
145.	Die Pflege des [illegible]. Von J. [illegible]	[illegible] Pf.	[illegible]
146.	Der Anschauungsunterricht in Theorie und Praxis. Von [illegible]	2.40 M.	[illegible] M.
147.	Comenius' Bedeutung für die Schulmethodik [illegible]. Von [illegible]	80 Pf.	1.— M.
148.	Pädagogische Studien. [illegible] Heft.	[illegible] M.	[illegible] M.
149.	[illegible] und Gertrud. [illegible]. Von J. H. [illegible]	1.— M.	[illegible] M.
150.	Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Von J. H. Pestalozzi.	[illegible] M.	[illegible] M.
151–52.	[illegible]. Erzählungen von [illegible]	[illegible] M.	[illegible] M.
153–54.	Unter der [illegible]. Erzählungen von [illegible]	2.— M.	[illegible] M.
155–56.	[illegible] für [illegible]. Von [illegible]	[illegible] M.	[illegible] M.

Von der [illegible] Reihe sind erschienen:

157.	Die [illegible]. Von Hermann [illegible]	1.80 M.	2.40 M.
158.	[illegible] des [illegible] Von Karl [illegible]	1.50 M.	2.— M.

Jedes Heft ist auch in den [illegible] zu beziehen.

Preis 1,20 M. geb. 1,50 M.


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
CIRCUMSPICE

Allgemeine

Pädagogik

aus

dem Zweck der Erziehung abgeleitet

von

Johann Friedrich Herbart
Professor der Philosophie zu Göttingen.

Neue billige Ausgabe.

Leipzig 1894.
Druck und Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung für pädagogische Litteratur.

Seinem Freunde

Johann Smidt

Senator der freien Reichsstadt Bremen

mit treuem Herzen



der Verfasser.



Einleitung.

Was man wolle, indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt.

Die meisten, welche erziehen, haben vorher ganz unterlassen, sich für dieses Geschäft einen eignen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen während der Arbeit allmählich; er setzt sich ihnen zusammen aus ihrer Eigentümlichkeit, und aus der Individualität und den Umgebungen des Zöglings. Haben sie Erfindungskraft: so nutzen sie alles, was sie vorfinden, um daraus Aufregungen und Beschäftigungen für den Gegenstand ihrer Sorgfalt zu bereiten; und haben sie Vorsicht: so sondern sie das ab, was der Gesundheit, der Gutmütigkeit und den Manieren schaden könnte. So wächst ein Knabe heran, der sich versucht hat in allem, was nicht gefährlich ist; der gewandt ist im Bedenken und Behandeln des Alltäglichen; der alle Gefühle hat, die ihm der enge Kreis, in dem er lebte, einflößen konnte. — Ist er nur wirklich so herangewachsen, so darf man Glück dazu wünschen. Aber die Erzieher hören nicht auf zu klagen, wieviel ihnen die Umstände verderben; die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb und die Universität! Natürlich genug, wenn da, wo mehr der Zufall, als menschliche Kunst die geistige Diät bestimmte, bei der oft so magern Kost nicht immer eine robuste Gesundheit hervorblüht, die allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte! —

Abhärten wenigstens wollte Rousseau seinen Zögling. Er hatte sich einen Gesichtskreis bestimmt, und bleibt ihm treu. Er folgt der Natur. Freies und fröhliches Gedeihen soll allen Aeußerungen der **Vegetation** im Menschen durch die Erziehung gesichert werden; von der Muttermilch bis zum Ehebett. Leben ist das Metier, was er lehrt. Doch sehen wir, daß er dem Spruche unsers Dichters: **Das Leben ist der Güter Höchstes nicht!** seinen Beifall gönnt; denn er opfert in Gedanken das ganze eigentümliche Leben des Erziehers auf, den er zum beständigen Begleiter dem Knaben dahingiebt! Diese Erziehung ist zu teuer. Das Leben des Begleiters ist auf allen Fall mehr wert als das des Knaben, — schon nach den Mortalitätslisten; denn die Wahrscheinlichkeit, leben zu können, ist für den Mann größer, als für das Kind. — Aber ist denn das bloße Leben dem Menschen so schwer? Wir glaubten, die menschliche **Pflanze** gleiche der Rose; wie die Königin der Blumen den Gärtner am wenigsten bemüht, so wachse auch der Mensch in jedem Klima, nähre sich von allerlei Nahrung, lerne am leichtesten sich mit allem behelfen, und allem den Vorteil abgewinnen. Nur freilich, mitten unter kultivierten Menschen einen Naturmenschen zu erziehen, das muß dem Erzieher ebensoviel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben.

Sich in die Gesellschaft schicken, das wird Locke's Zögling am besten verstehen. Hier ist das Konventionelle die Hauptsache. Für Väter, die ihre Söhne der Welt bestimmen, braucht man nach Locke kein Erziehungsbuch mehr zu schreiben; was man hinzusetzen könnte, möchte nur in Künstelei ausarten. Kauft für jeden Preis einen gesetzten Mann, „von feinen Sitten, der die Regeln der Höflichkeit und des Wohlstandes mit allen den Abänderungen, welche aus der Verschiedenheit der Personen, Zeiten und Orte entstehen, selbst kenne, und dann seinen Zögling, in dem Maße, als sein Alter es erlaubt, auf die Bemerkung dieser Dinge unablässig hinleite." Hier muß man verstummen. Es wäre ganz vergeblich, eigentlichen Weltleuten den Willen ausreden zu wollen, daß ihre Söhne auch Weltleute werden sollen. Denn dieser Wille ist durch die ganze Kraft aller Eindrücke der Wirklichkeit gebildet; er wird bestätigt und gestärkt durch die neuen Eindrücke jeden neuen Moments; Prediger, Dichter und Philosophen mögen alle Salbung, allen Leichtsinn und allen Ernst in Prosa und Versen ausgießen: Ein Blick ringsumher zerstört allen Effekt: und jene erscheinen als Schauspieler oder als Schwärmer. — Gelingen kann übrigens die Welterziehung; denn mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde.

Aber ich weiß Männer, die die Welt kennen, ohne sie zu lieben; die ihre Söhne zwar nicht der Welt entzogen, aber sie noch weniger darin verloren wissen wollen; und die voraussetzen, ein guter Kopf habe an seinem Selbstgefühl, seiner Teilnahme und seinem Geschmack die besten Lehrer, sich zur rechten Zeit in die Konventionen der Gesellschaft so weit zu fügen, als er will. Diese lassen ihre Söhne Menschenkenntnis lernen unter den Kameraden, mit denen sie, wie es kommt, spielen oder sich balgen; sie wissen, daß man die Natur am besten in der Natur studiert, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; und sie wollen, daß die Ihrigen in der Mitte der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden. Wie sich das mit der guten Erziehung vertrage? Vortrefflich; sobald die Lehrstunden (das sind mir ein für allemal die Stunden, da der Lehrer mit den Zöglingen ernst und planmäßig beschäftigt ist), solche Geistesarbeit herbeiführen, die das Interesse füllt, und neben welcher alle Knabenspiele selbst dem Knaben kleinlich werden und verschwinden.

Aber diese Geistesarbeit findet man nicht, man mag sich zwischen dem sinnlich Nahen und zwischen den Büchern hin und her werfen, wie man will. Hingegen wird man sie finden, wenn man beides verbindet. — Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der Ideen, und der die Idee der Erziehung in ihrer Schönheit, in ihrer Größe vor Augen hat, — der endlich dem mannigfaltigsten Wechsel von Hoffnung und Zweifel, Verdruß und Freude sich eine Zeitlang preis zu geben nicht scheut, — dieser kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem besseren Dasein emporzuheben, wenn er diese Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft

und Wissenschaft besitzt. Er wird sich dann von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt, und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung blos beigegeben wurde.

Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete; sei es als Lehre, sei es als Warnung.

Die konventionelle Erziehung sucht die jetzigen Uebel zu verlängern; Naturmenschen bilden, heißt, die Reihe aller überstandenen Uebel wo möglich von vorn an wiederholen. Den Kreis der Lehre und Warnung auf das Nahe beschränken, ist natürlich Folge der eigenen Beschränktheit, die das Uebrige weder kennt, noch anzubringen versteht; — was Pedanten verdarben, was Kindern zu schwer sei, sind dafür bequeme Vorwände; aber das eine läßt sich ändern und das andere ist nicht wahr.

Freilich, was hierin wahr sei oder nicht, darüber spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, andere nach ihrer. Wollten wir nur sämtlich bedenken: **Daß jeder nur erfährt, was er versucht!** Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? — Unseren neueren Pädagogen ist vieles Neue gelungen, sie haben erfahren, daß ihnen der Dank der Menschheit entgegen kam, und sie dürfen dessen innig froh sein! Ob sie aber aus ihrer Erfahrung bestimmen dürfen, was alles durch Erziehung möglich sei, was alles mit Kindern gelingen könne? —

Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern bloß auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andere Erfahrungswissenschaften, möchten sie bei der Physik, bei der Chemie sich zu erkundigen würdigen, was alles dazu gehört, um nur einen einzigen Lehrsatz im Felde der Empirie so weit festzustellen, wie es in diesem Felde möglich ist. Erfahren würden sie da, daß man aus einer Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen eben so wenig; daß man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen zwanzigmal wiederholen muß, ehe er ein Resultat giebt, das nun noch die entgegengesetzten Theorien jede nach ihrer Art auslegen. Erfahren würden sie da, daß man nicht eher von Erfahrung reden darf, bis der Versuch geendigt ist, bis man vor allen Dingen die **Rückstände** genau geprüft, genau gewogen hat. Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter. Der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschenleben! Wann denn wohl ist man ein erfahrener Erzieher? Und aus wie vielen Erfahrungen, mit wie vielen Abänderungen besteht die Erfahrung eines jeden? — Wie unendlich mehr erfährt der empirische Arzt; und seit wieviel Jahrhunderten sind für ihn die Erfahrungen von großen Männern aufgezeichnet! Dennoch ist die Medizin so schwach, daß

sie gerade der lockere Boden wurde, in welchem die neuesten Philosopheme jetzt üppig wuchern.

Soll es etwa der Pädagogik bald ebenso gehen? — Soll auch sie der Spielball der Sekten werden, die, selbst ein Spiel der Zeit, in ihrem Schwunge längst alles Hohe mit sich fortrissen, und fast nur die scheinbar niedrige Welt der Kinder bisher wenig berührten? Schon ist es dahin gekommen, daß den besten Köpfen unter den jüngeren Erziehern, die sich um Philosophie bekümmert haben, und die wohl merken, man dürfe beim Erziehen das Denken nicht einstellen, — nichts natürlicher sein kann, als die ganze Anwendbarkeit oder Biegsamkeit einer in der That sehr geschmeidigen Weisheit an der Erziehung zu erproben, um ihre Anvertrauten a priori zu konstruieren, sthenisch zu bessern, mystisch zu lehren, — und wenn die Geduld reißt, als unfähig der Zubereitung zur Initiation, abzuweisen. Die Abgewiesenen werden dann freilich nicht mehr als dieselben frischen Naturen in andere — und in welche? — Hände kommen. —

Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte; wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. — Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen. Der Philosophie selbst muß es lieb sein, wenn ihr die anderen denkend entgegen kommen; und — zwar nicht die Philosophie — aber das heutige philosophische Publikum scheint es sehr zu bedürfen, daß ihm mehrere und verschiedene Standpunkte dargeboten werden, von denen aus es sich nach allen Seiten umsehen könne. —

Vom Erzieher habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert. Mag Wissenschaft andern eine Brille sein: mir ist sie ein Auge; und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Sind nicht alle Wissenschaften fehlerfrei in ihren Lehren: so sind sie eben darum auch nicht mit sich einig, das Unrichtige verrät sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheit hält, hegt gleich große und größere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen, denn die Berührungsstellen mit der Welt sind abgeschliffen. Ja die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglicheren Köpfe.

Die erste, wiewohl bei weitem nicht vollständige Wissenschaft des Erziehers, würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtun[illegible] des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunde[illegible] deduziert werden. Konstruktion des Zöglings a priori ist d[illegible]

ein schiefer Ausdruck, und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf.

Desto notwendiger ist das, wovon ich ausging, zu wissen nämlich, *was man will*, indem man die Erziehung anfängt! — Man sieht, was man sucht: psychologischen Blick hat jeder gute Kopf — insofern, als ihm *daran gelegen* ist, menschliche Gemüter zu durchschauen. Woran dem Erzieher gelegen sein soll: das muß ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder womöglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientiert. Eine solche Landkarte biete ich hier dar, für die Unerfahrenen, die zu wissen wünschen, *welcherlei* Erfahrungen sie *aufsuchen* und *bereiten* sollen. *Mit welcher Absicht* der Erzieher sein Werk angreifen *soll*: diese *praktische* Ueberlegung, allenfalls vorläufig detailliert bis zu den Maßregeln, die wir nach unseren bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist mir die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die *Möglichkeit* der Erziehung *theoretisch* erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch; sowohl wie die Psychologie, worauf sie fußen müßte. Die erste Hälfte gilt allgemein für das Ganze, und ich muß mir wohl gefallen lassen, diesem Sprachgebrauche zu folgen. — —

Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher *für sich* bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen *zum Mitteilen*. Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht*; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vorteils willen von irgend einem *Lehrmeister* lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgiltig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüt niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es aufeinander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies giebt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände und dem Erzieher unermeßlichen Stoff zum unaufhörlichen Ueberdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, sowie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Uebungen. Wir bedürften in dieser Rücksicht eine Menge pädagogischer *Monographien*, (Anleitungen zum Gebrauch irgend eines einzelnen Bildungsmittels;) die aber sämtlich aufs strengste nach *einem* Plane verfa [illegible] Beispiel einer solchen Monographie suchte ich [illegible] u geben; das auf jeden Fall bis jetzt

den Fehler hat, allein zu stehen, sich an nichts anlehnen, und nichts neues stützen zu können. Der größeren Gegenstände für ähnliche Schriften giebt es genug; man würde das Studium der Botanik, das des Tacitus, die Lektüre von Shakespeare, und so vieles andere, — als pädagogische Kraft zu betrachten haben. Aber zu solcher Arbeit einzuladen wage ich nicht; schon darum nicht, weil ich den Plan als angenommen und innig gefaßt voraussetzen müßte, in welchen das alles passen könnte.

Um aber den allgemeinen Gedanken: Erziehung durch Unterricht, mehr hervorzuheben, verweilen wir bei dem entgegengesetzten: Erziehung ohne Unterricht! Beispiele davon sieht man häufig. Die Erzieher sind überhaupt genommen nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben. Aber es giebt deren, (besonders unter den Erzieherinnen,) die so viel wie gar nichts wissen, oder was sie wissen, so viel wie gar nicht pädagogisch zu brauchen verstehen; — und die dennoch mit großem Eifer an ihr Geschäft gehen. Was können sie thun? Sie bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn, und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüt dergestalt, daß es seiner selbst nicht inne wird. Wie kann sich nun ein Charakter bilden? Charakter ist innere Festigkeit; aber wie kann der Mensch in sich selbst wurzeln, wenn ihr ihm nicht erlaubt, auf etwas zu zählen? ihm nicht einmal gestattet, seinem eigenen Willen Entschiedenheit zuzutrauen? — Meistens geschieht es, daß die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den ihr nicht dringt, und in welchem sie, trotz eures Stürmens, still für sich lebt, ahndet, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit versucht werden, und wenn sie gelingen, nun gerade an der Stelle einen Charakter gründen, die ihr nicht kanntet. Eben deswegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben. Manchmal freilich entsprechen sie auch einander so, daß der Erzogene sich im späteren Leben an die Stelle seines Erziehers setzt und seine Unterwürfigen genau eben das leiden läßt, was er leiden mußte. Der Gedankenkreis ist hier derselbe, den in der Jugend die tägliche Erfahrung gab; nur der unbequeme Platz ist mit dem bequemeren vertauscht. Man lernt herrschen, indem man gehorcht; und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen gerade wie man sie behandelt.

Die Erziehung durch Unterricht betrachtet als Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der Betrachtung macht. Dahin gehört die Zucht selbst, der man ihn unterwirft; auch wirkt sie weit mehr durch das Muster einer Energie, die Ordnung hält, wie sie wirken kann durch das unmittelbare Hemmen einzelner Unarten, welchem man den viel zu hohen Namen: Besserung von Fehlern, beizulegen pflegt. Die bloße Hemmung könnte die Neigung ganz unangetastet lassen, ja die Phantasie könnte den Gegenstand derselben fortdauernd ausschmücken, und das ist beinahe so schlim[illegible]
dauerndes Begehen des Fehlers, welches auch nicht [illegible]
Jahren der Freiheit. Liest aber der Zögling im [illegible]

Erziehers den sittlichen Abscheu, die Mißbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht, er kann nicht umhin, ebenso zu sehen, und dieser Gedanke wird nun eine innere Macht gegen die Neigung, die nur hinreichend verstärkt werden muß, um zu siegen. Und man sieht leicht, daß derselbe Gedanke auf vielen anderen Wegen erzeugt werden kann, — daß der Fehler des Zöglings gar nicht die notwendige Gelegenheit dieses Unterrichts ist.

Für die Erziehung durch Unterricht habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert, — eine solche Wissenschaft, eine solche Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe. — „Warum des Ganzen? Warum des Entlegenen? Macht sich das Nahe nicht wichtig, nicht deutlich genug? ist es nicht voll von Verhältnissen, die, wenn sie nicht im Kleinen, im Einfachsten richtig erkannt und beurteilt wurden, ebenso wenig, ja noch viel weniger richtig von der ausgebreitetesten Kenntnis im Großen aufgefaßt werden? Und es ist vorauszusehen, daß jene Forderung die Erziehung mit einer Masse von Gelehrsamkeit und von Sprachstudien beschweren wird, zum Nachteil der körperlichen Bildung, der Fertigkeit in schönen Künsten, und des geselligen Frohsinns." — — Die gerechte Furcht vor solchem Nachteil verleite uns nicht, jene Studien zu verbannen! Sie bedürfen einer anderen Einrichtung, so, daß sie, ohne sich breit zu machen und das Uebrige zu verdrängen, doch nie bloß Mittel seien, nie vom Hauptzweck entfernen, sondern vom ersten Anfang an stetige und reichliche Zinsen tragen. Wäre keine solche Einrichtung möglich, läge der schwere und **zerstörende** Druck des gewöhnlichen Lateinlernens in der Natur der Sache: so müßte man fortdauerd dahin arbeiten, die Schulgelehrsamkeit in einzelne Winkel zu bannen, so wie man Gifte, die einen seltenen medizinischen Gebrauch haben können, in die Büchsen der Apotheker verschließt. Gesetzt aber, man könne wirklich, ohne zu sehr gehäufte und verwickelte Vorbereitungen, einen Unterricht in Gang setzen, der das Feld der Gelehrsamkeit, ohne darin lange umherzustreifen, gerade und rasch durchschnitte: würde man nun noch den vorigen Einwurf geltend machen wollen, daß nämlich dadurch die Kinder unnütz von dem Nächsten entfernt, unnütz und voreilig auf Reisen in die Fremde geführt würden? Würde man bei tieferem und unbefangenem Nachdenken die Behauptung festhalten können, das Nahe sei für Kinder deutlich, und voll von Verhältnissen, deren Beurteilung Grundlage der ferneren richtigen Denkungsart werden könne? — Lassen wir die körperlichen Dinge; diese liegen zwar dem Auge und dem Verstande trotz aller sinnlichen Nähe nicht von selbst anschaulich und begreiflich vor; aber ich vermeide es, über Dreieck und Mathematik mich zu wiederholen. Jetzt sei von Menschen und menschlichen Verhältnissen die Rede! **Was heißt hier nahe?** Sieht man nicht die **Weite** zwischen dem Kinde u[illegible] Erwachsenen? Sie ist so groß wie die **Zeit**, deren lange [illegible]s auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur und des [illegible]ses trug! — Aber man sieht diese Weite; darum schreibt

man eigene Bücher für Kinder, in welchen alles Unverständliche, alle Beispiele des Verderbnisses gemieden werden; darum prägt man den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern, und in ihre enge Sphäre, es koste was es wolle, sich hineinzupressen. — Und hier **übersieht** man die mannigfachen **neuen** Mißverhältnisse, die man eben dadurch erzeugt! Man **übersieht,** daß man fordert, was nicht sein darf, was die Natur unvermeidlich straft, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher solle sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! Man übersieht, wie mißgebildet die, welche so etwas lange treiben, am Ende da zu stehen pflegen; und wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen. Aber dies ist nicht alles. Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Stil nachahmen, wie viel weniger den kindlichen! Schon die Absicht zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergißt dabei, daß jeder, und auch das Kind, sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt, und nach seiner Art das Geschriebene samt dem Schreiber beurteilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde: sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Räsonnement: sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar: sie werden fühlen, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eigenen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit, und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechtern ab, und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige: Ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht, wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urteil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerm Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Rohheit, die er schon unter sich fühlt. Noch eine Eigenschaft muß diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie muß das stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun,

deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiß nicht in der Nähe, denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in eurer Einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer Wünsche, und voll eurer Erfahrungen, Kenntnisse, und eigenen Angelegenheiten. Wäret ihr aber auch so große Dichter, wie nie einer war (denn in jedem Dichter spiegelt sich seine Zeit): so müßtet ihr nun, um den Lohn der Anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. Denn, was sich aus dem Vorigen von selbst versteht: das Ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte. Wie sollte nun in der ganzen künftigen Litteratur das hervorgehen, was dem Knaben paßte, der noch nicht ist, wo wir sind! Ich weiß nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte, — die klassische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst — die Odyssee.

Der Odyssee verdanke ich eine der angenehmsten Erfahrungen meines Lebens; und größtenteils meine Liebe zur Erziehung. Gelernt habe ich durch diese Erfahrung nicht die Motive; diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein Lehrergeschäft damit anzufangen, daß ich zwei Knaben, einen von neun, den andern von nicht acht Jahren, ihren Eutropius weglegen ließ, und ihnen dagegen das Griechische, und zwar, ohne alle vermeinte Vorbereitung durch den Wirrwar der Chrestomathien, geradezu den Homer anmutete. Gefehlt habe ich darin, daß ich viel zu sehr am Schulschlendrian klebte, pünktliche grammatische Analyse verlangte, da doch **für diesen Anfang** bloß die sichersten Hauptkennzeichen der Flexion gelehrt, und vielmehr in unermüdeter Wiederholung gezeigt, als durch dringende Fragen vom Kinde wiedergefordert werden sollten. Gemangelt hat mir jede historische und mythologische Vorarbeit, deren es hier zur leichteren Erklärung so sehr bedürfte, und die ein Gelehrter, der echten pädagogischen Takt besäße, so leicht schaffen könnte! Gestört hat mich mancher schädliche Wind, der aus der Ferne kam; begünstigt in der Nähe vieles, was ich nur still verdanken darf. Aber nichts verwehrt mir die Hoffnung, die gute Natur gesunder Knaben sei gar nicht als eine Seltenheit zu betrachten, sondern werde den meisten Erziehern wie mir zu statten kommen. Und da ich mir leicht eine viel größere Kunst in der Ausführung des Unternehmens denken kann, als deren sich mein erster Versuch rühmen durfte: so glaube ich aus dieser meiner Erfahrung (nach welcher die Lesung der Odyssee anderthalb Jahre brauchte) gelernt zu haben, daß dieser Anfang für die Privaterziehung ebenso ausführbar als heilsam ist; daß er in dieser Sphäre allgemein gelingen muß, wenn Lehrer, die nicht nur mit philologischem, sondern mit pädagogischem Geiste an die Sache gehen, einiges zur Hilfe und Vorsicht näher bestimmen wollen, als es mir für jetzt Zeit und Ort

verstatten. Was auf Schulen gethan werden könne, darüber entscheide ich nichts; nur, wäre ich im Fall, dann würde ich mit gutem Mut mich versuchen; und mit der festen Ueberzeugung, bei fehlendem Erfolge werde das Uebel nie größer sein, als beim gewöhnlichen Treiben lateinischer Grammatik und römischer Schriftsteller, deren es für das ganze Knabenalter keinen einzigen giebt, der nur erträglich taugte, um ins Altertum einzuführen. Nachfolgen können sie füglich, wenn Homer und einige andere Griechen vorangegangen sind. Aber wie sie bisher gebraucht werden, gehört gewiß ein hoher Grad von gelehrter Befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden Unterricht so viel Jahre, so viel Mühe, so viel Aufopferung des Frohsinns und aller rascheren Bewegungen des Geistes zu dulden. Ich berufe mich auf mehrere der Erziehungsrevisoren, die eher vergessen, als widerlegt sind, und die ein großes Uebel wenigstens aufdeckten, wenn gleich nicht zu heilen wußten.

Das Gesagte reicht hin, die erste Bekanntschaft mit diesem Vorschlage zu vermitteln; es reicht nicht hin, ihn in seinen unendlich mannigfaltigen Beziehungen durchschauen zu machen. Dazu ist selbst das nur ein Anfang, wenn etwa jemand geneigt wäre, die ganze gegenwärtige Schrift in einen Gedanken zu fassen, und diesen Gedanken Jahre lang mit sich zu tragen. Ich wenigstens habe nicht eilig verkündet, was ich erfahren: vor mehr als acht Jahren begann mein Versuch; und seitdem hatte ich Zeit, ihn zu überlegen. —

Erheben wir uns ins allgemeine! Denken wir uns die Odyssee als den Anknüpfungspunkt einer **Gemeinschaft** zwischen dem Zögling und dem Lehrer, die, indem sie den einen in seiner eigenen Sphäre erhöht, den anderen nicht mehr herabdrückt; indem sie jenen in einer klassischen Welt weiter und weiter fortführt, diesem die interessanteste Versinnlichung des großen Aufsteigens der Menschheit, in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben gewährt; — die endlich Reminiszenzen bereitet, welche, an den ewigen Werken des Genies befestigt, durch jede Rückkehr zu denselben wieder wach werden müssen. So pflegt wohl Freunden ein vertrautes Gestirn die Stunden zurückzurufen, da sie es gemeinsam betrachteten. —

Ists etwa ein Geringes, daß die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl des Lehrstoffs unterstützt werde? Man fordert, daß ihm der äußere Druck erleichtert werde; aber es ist weniger als die Hälfte geleistet, so lange man das Kleinliche nicht hinweghebt, was die Lebendigeren abstößt, und den Trägeren anklebt!

Der Kleinigkeitsgeist, der sich so leicht in die Erziehung mischt, ist ihr selbst im hohen Grade verderblich. Es giebt dessen zweierlei Arten. Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden; sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat. Eine andere Art ist feiner und verführerischer; sie sieht das Wichtige, unterscheidet aber das Vorübergehende nicht vom Bleibenden; eine einzelne Unart ist ihr ein Fehler, und ein paar mal wohlthätig rühren ist ihr die Kunst zu bessern. Wie anders findet man das, wenn selbst die gewaltsamsten Erschütterungen der tiefsten

Seele, — die allerdings der Erzieher in seiner Macht hat, und bei robusten Naturen nicht selten anwenden muß, — so leicht vorübergehen! — Wer bloß die Qualität der Eindrücke, und nicht ihre Quantität erwägt, der wird seine sorgfältigsten Ueberlegungen, seine künstlichsten Anstalten verschwenden. Zwar geht im menschlichen Gemüt nichts verloren; allein im Bewußtsein ist nur sehr wenig zugleich gegenwärtig; nur das beträchtlich Starke und vielfach Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das höchst Hervorragende treibt zum Handeln. Und der Momente, die, jeder für sich, das Gemüt stark affizieren, giebt es im langen Lauf der Jugend so viele, so mancherlei, daß auch das Stärkste überwältigt wird, wenn es nicht durch die Zeit vervielfältigt, nicht in vielfach andern Wendungen erneuet wird. — Gefährlich ist unter dem Einzelnen nur das, was gegen die Person des Erziehers das innere Herz des Zöglings erkältet; eben darum, weil Persönlichkeiten sich vervielfältigen mit jedem Wort, mit jedem Anblick. Aber auch dies kann zur rechten Zeit wieder ausgewurzelt werden, freilich nicht ohne große und zarte Sorgfalt. Andere Eindrücke, noch so künstlich veranlaßt, bringen ganz unnütz das Gemüt aus der gewohnten Lage; es springt zurück, und es ist ihm, wie wenn man lacht über einen leeren Schreck.

Eben dies führt dahin zurück, daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt. — Freilich nur eine Privaterziehung unter glücklichen Umständen kann der Kunst des Lehrers dazu die Gelegenheit versichern; möchten aber nur erst die Gelegenheiten, welche sich wirklich finden, benutzt werden! Aus den Mustern, die hier aufgestellt würden, könnte man weiter lernen. Ueberdas, wie sehr man sich sträube, — die Welt hängt von wenigen ab; wenige richtig Gebildete können sie ruhig lenken. —

Wo jene Kunst des Unterrichts nicht Platz findet: da kommt alles darauf an, die vorhandenen Quellen der Haupteindrücke zu erforschen und, wo möglich, zu leiten. Was sich hier thun lasse, werden diejenigen, welche zu erkennen wissen, wie sich das Allgemeine im Individuellen darstellt, aus dem allgemeinen Plan abnehmen können, indem sie Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen; und nun nach gesetzmäßigen Verhältnissen das Große ins Kleine und Kleinere verengern.

Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt. Ist in diesem Gedankenkreise das Mannigfaltige lose verbunden: so wirkt er als Ganzes schwach; und das einzeln Hervorragende, wie ungereimt es sei, erregt Unruhe und Gewalt. Ist in ihm das Mannigfaltige widersprechend: so entsteht unnützes Disputieren, das ohne es zu merken der rohen Begierde die Kraft überläßt, um die es streitet. Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das Vernünftige, — nur wenn die Besseren eins sind, das Bessere siegen.

Erstes Buch.
Zweck der Erziehung überhaupt.

Erstes Kapitel.
Regierung der Kinder.

Man könnte darüber streiten, ob dieses Kapitel überall in die Pädagogik gehöre; oder nicht vielmehr den Teilen der praktischen Philosophie angefügt werden müsse, welche von der Regierung überhaupt handeln? Denn wesentlich verschieden ist gewiß die Sorge für Geistesbildung von derjenigen, welche bloß Ordnung gehalten wissen will; und wenn jene erstere den Namen Erziehung trägt, wenn sie besondere Künstler, die Erzieher, erfordert, wenn endlich jedes Kunstgeschäft, damit es durch die konzentrierte Kraft des vertieften Genies zur Vollkommenheit erhoben werde, gesondert werden muß von allen heterogenen Nebenarbeiten: so möchte nicht minder für die gute Sache, als für die Bestimmtheit der Begriffe zu wünschen sein, daß man die Regierung der Kinder denen abnähme, welchen es obliegt, mit ihrem Blick und mit ihrer Wirksamkeit das Innerste der Gemüter zu durchdringen. — Aber Kinder in Ordnung halten ist eine Last, welche die Eltern gern abwerfen, und welche vielleicht manchen, die sich verurteilt sehen, mit den Kindern zu leben, noch als der angenehmste Teil ihrer Pflichten erscheint, denn er giebt Gelegenheit, durch eine kleine Herrschaft sich für den Druck von außen einigermaßen zu entschädigen. Daher möchte man dem Schriftsteller, der davon in einer Pädagogik schwiege, leicht sagen, er verstehe nicht zu erziehen. Und in der That, er würde sich selbst darüber tadeln müssen; denn so wenig es jenen verschiedenartigen Geschäften wohl thut, wenn sie ganz zusammengehäuft werden: ebensowenig ist es in der Ausführung möglich, sie ganz zu sondern. Eine Regierung, die sich Genüge leisten will ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüt; und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen. Es kann über das nicht eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester, wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Soll endlich das alles, was zur Auferziehung der Kinder gehört, zwischen dem eigentlichen Erzieher und den Eltern richtig geteilt werden: so muß man den Verkehr, in welchem sie durch gegenseitiges Aushelfen stehen, an beiden Seiten der Grenze gehörig einzurichten sich bemühen.

I. Zweck der Kinderregierung.

Willenlos kommt das Kind zur Welt: unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses. So können die Eltern, (teils freiwillig, teils auf die Forderung der Gesellschaft), sich seiner, wie einer Sache, bemächtigen. Zwar wissen sie wohl, daß in dem Geschöpf, welches sie jetzt, ohne es zu

fragen, nach Gutfinden behandeln, sich mit der Zeit ein Wille hervorthun wird, den man gewonnen haben muß, wenn Mißverhältnisse eines von beiden Seiten unstatthaften Streits vermieden bleiben sollen. Aber es ist lange bis dahin; zunächst entwickelt sich in dem Kinde statt eines echten Willens, der sich zu entschließen fähig wäre, nur noch ein wilder Ungestüm, der hierhin und dorthin treibt, der ein Prinzip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt, und die künftige Person des Kindes selbst in mannigfaltige Gefahr setzt. Dieser Ungestüm muß **unterworfen** werden oder die Unordnung würde den Erhaltern des Kindes als ihre Schuld zuzurechnen sein. Unterwerfung geschieht durch Gewalt; und die Gewalt muß gerade stark genug sein, und sich oft genug wiederholen, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. So fordern es die Grundsätze der praktischen Philosophie.

Aber die Keime dieses blinden Ungestüms, die rohen Begehrungen, bleiben in dem Kinde; ja sie vermehren und verstärken sich mit den Jahren. Damit sie nicht dem Willen, der sich in ihrer Mitte erhebt, eine widergesellige Richtung geben, ist es fortdauernd nötig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten.

Der Erwachsene und zur Vernunft Gebildete übernimmt es mit der Zeit selbst, sich zu regieren. Es giebt aber auch Menschen, die nie so weit kommen; diese hält die Gesellschaft unter beständiger Kuratel; sie bezeichnet sie zum Teil mit den Namen der Blödsinnigen und Verschwender. Es giebt auch deren, die wirklich einen widergeselligen Willen in sich ausbilden; mit ihnen ist die Gesellschaft im unvermeidlichen Streit; und sie pflegen dem, was wegen sie billig ist, am Ende zu unterliegen. Aber der Streit ist ein sittliches Uebel für die Gesellschaft selbst; welchem vorzubauen, die Kinderregierung eine ist unter mehreren notwendigen Vorkehrungen.

Man sieht, daß der Zweck der Kinderregierung mannigfaltig ist: teils Vermeidung des Schadens; für andere und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig; teils Vermeidung des Streits, als Mißverhältnis an sich; teils endlich Vermeidung der Kollision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genötigt finden würde.

Aber alles kommt darin zusammen, daß diese Regierung keinen Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen hat, sondern daß sie nur Ordnung schaffen will. Indessen wird bald hervorgehen, daß ihr die Kultur der kindlichen Seele dennoch gar nicht gleichgiltig sein kann.

II. Maßregeln der Kinderregierung.

Die erste Maßregel aller Regierung ist **Drohung.** Und alle Regierung stößt dabei an zwei Klippen: teils giebt es kräftige Naturen, die alle Drohung verachten, und alles wagen, um alles wollen zu können; teils giebt es noch weit mehrere, die zu schwach sind, um sich die Drohung einzuprägen, und bei denen von der Begierde die Furcht selbst durch-

löchert wird. Diese doppelte Ungewißheit des Erfolges läßt sich nicht wegräumen.

Die seltenen Fälle, in denen die Kinderregierung an die erste Klippe stößt, sind wahrscheinlich nicht zu beklagen, so lange es noch nicht zu spät ist, so treffliche Gelegenheiten für die eigentliche Erziehung zu benutzen. Aber die Schwachheit und Vergeßlichkeit des kindlichen Leichtsinns macht das bloße Drohen in einem so hohen Grade unzuverlässig, daß man längst die **Aufsicht** als das Mittel angesehen hat, dessen die Regierung der Kinder weniger als jede andere Art von Regierung entbehren könne.

Kaum darf ich es wagen, über die Aufsicht meine Meinung offen zu sagen. Ich will sie wenigstens nicht weitläufig und nicht dringend darstellen; sonst möchten Eltern und Erzieher diesem Buche im Ernst eine hinreichende Wichtigkeit beilegen, um schaden zu können. — Vielleicht bin ich so unglücklich gewesen, gar zu viele Beispiele der Wirkung zu erfahren, welche auf öffentlichen Instituten aus der strengen Visitation entsteht; und vielleicht hänge ich, in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder, zu sehr an dem Gedanken: daß Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden. Es sei also genug, nur ganz kurz zu erinnern: daß genaue und stetige Aufsicht für den Aufseher und für den Beobachteten gleich lästig ist, und daher von beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden; daß in dem Maße, wie sie mehr geleistet wird, das Bedürfnis derselben wächst, und daß zuletzt jeder Moment der Unterlassung die äußerste Gefahr droht; ferner, daß sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen, und tausend Dinge kennen zu lernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eigenes Aufspüren gefunden werden können; endlich, daß aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das Handeln aus eigenem Willen bildet, entweder schwach bleiben oder verschroben werden wird, je nachdem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand. Dies paßt auf lange fortgesetzte Aufsicht; es paßt wenig auf die frühesten Jahre; und ebensowenig auf kürzere Perioden besonderer Gefahr, welche allerdings Aufsicht zur strengsten Pflicht machen können. Für solche Fälle, die als Ausnahmen zu betrachten sind, muß man die gewissenhaftesten und unermüdetsten Beobachter wählen — nicht echte Erzieher, die man hier um so mehr mißbrauchen würde, je weniger zu vermuten ist, daß für sie diese Fälle Gelegenheiten sein könnten, ihre Kunst zu üben. Will man aber Aufsicht als Regel: so fordere man von denen, die unter solchem Druck heranwachsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein mutiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgiltiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist; die sich allem entziehen, was hoch und selten, allem hingeben, was gemein und bequem ist. — Die mir hierin Beifall geben, mögen sich nur hüten, zu glauben, sie hätten Anspruch, große Charaktere zu ziehen, darum, weil sie ihre

Kinder ohne Aufsicht und — ohne Bildung wild herumlaufen lassen! — Erziehung ist ein großes Ganzes unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum andern pünktlich durchmessen sein will; es hilft nichts, bloß einige Fehler zu vermeiden! —

Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hilfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eigenen Gemütern bereiten muß: — Autorität nämlich und Liebe.

Der Autorität beugt sich der Geist: sie hemmt seine eigentümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichsten bei den lebendigsten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verlieren. — Aber erworben wird die Autorität nur durch Ueberlegenheit des Geistes; und diese läßt sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduzieren; sie muß für sich, ohne alle Rücksicht auf Erziehung, **dastehn.** Ein konsequentes und weitgreifendes Handeln muß offenbar von statten gehen, auf eignem, geradem Wege, achtsam auf die Umstände, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst eines schwächeren Willens. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Roheit in die gezogenen Kreise, so muß er fühlen, was er verderben könnte; käme ihm der Mutwille, verderben zu wollen, so muß die Absicht, sofern sie That wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens, samt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden. Das Uebelwollen, das die Regierung der Kinder so wenig als die des Staats **bestrafen** kann, durch die tiefe Mißbilligung zu verwunden, die ihm gebührt: dies ist schon Sache der Erziehung, die hier erst anfangen kann, nachdem die Regierung fertig ist. — Erworbene Autorität zu gebrauchen, erfordert Rücksichten jenseits der Regierung, auf die eigentliche Erziehung; denn so gar nichts auch die Geistesbildung unmittelbar durch das passive Befolgen der Autorität gewinnt: so wichtig ist die daher rührende Umgrenzung oder Erweiterung des Gedankenkreises, in welchem der Zögling sich späterhin freier umherbewegt und selbständig anbaut.

Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen, und auf Gewöhnung. Daraus erhellt sogleich, wie schwer es einem Fremden werden muß, sie zu erwerben. Der erwirbt sie gewiß nicht, der sich absondert, viel im hohen Tone spricht, und sich mit kleinlich abgemessenem Anstande bewegt. Aber auch der erwirbt sie nicht, der sich gemein macht, und, wo er gefällig, aber zugleich überlegen sein sollte, nach eignem Genusse hascht, indem er an dem Genusse der Kinder teilnimmt. Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise entstehen: der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings, und schließt sich, mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an; oder er sorgt, daß er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, welches schwerer ist, aber dennoch mit dem vorigen verbunden werden muß, weil nur dann der Zögling eigne Kraft in das Verhältnis

legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgend eine Art mit dem Erzieher zu thun zu machen.

Aber die Liebe des Knaben ist vergänglich und flüchtig, wenn nicht hinreichende Gewöhnung hinzukommt. Längere Zeit, warme Sorgfalt, Alleinsein mit dem Einzelnen, dies giebt dem Verhältnis Stärke. — Wie sehr die Liebe, wenn sie einmal gewonnen ist, das Regieren erleichtert, braucht nicht erst gesagt zu werden; aber sie ist der eigentlichen Erziehung so wichtig — indem sie dem Zögling die Geistes**richtung** des Erziehers mitteilt — daß diejenigen dem größten Tadel unterliegen, die sich ihrer zu den selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder so gern und so verderblich bedienen! —

Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem alles folgt, an den sich alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt, oder vielmehr dem sie von der Mutter gleichsam entgegengebogen wird, springt am sichtbarsten die Ueberlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen.

Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein anderer zu dem Kleinen die Wege der Mitteilung findet; die, von der Zartheit des Geschlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiß, dessen sanfte Gewalt, nie gemißbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird.

Sind nun Autorität und Liebe die besten Mittel, den Effekt der frühesten Unterwerfung des Kindes so weit aufrecht zu erhalten, als es der fernern Regierung bedarf: so möchte wohl folgen, daß diese Regierung am besten in deren Händen bleibe, denen sie von Natur anvertraut ward; dahingegen eigentliche Erziehung, hauptsächlich Bildung des Gedankenkreises, wohl nur von solchen Personen wird ausgehen können, deren besondere Uebungen es mit sich bringen, die Weite des menschlichen Gedankenfeldes nach allen Richtungen zu durchwandern; und, was in demselben höher und was tiefer liege, was steiler und was flacher sei, mit möglichst genauem Maße zu unterscheiden. Weil aber Autorität und Liebe mittelbar so viel über die Erziehung vermögen: so darf der Gedankenbildner sein Geschäft, zu welchem ihm ohnehin nur das Zutrauen eine immer begrenzte Erlaubnis geben konnte, nicht still für sich und mit Ausschließung der Eltern treiben zu wollen den Stolz hegen; er würde dadurch Kräfte in ihrer Wirksamkeit stören, deren Ersatz ihm nicht leicht sein kann.

Soll aber ja die Regierung der Kinder andern Personen, als den Eltern, übertragen werden, so kommt es darauf an, sie so leicht einzurichten als möglich. Dieses nun hängt ab von dem Verhältnis der kindlichen Beweglichkeit zu dem Spielraum, den sie findet. I[n] Städten können die Kinder vielen Menschen viel verderben: hier müss[en]

sie in engen Schranken gehütet werden; und das so viel mehr, weil die Beweglichkeit durch das Beispiel, was so viele Kinder einander gegenseitig geben, sehr gereizt und erhöht wird. Nirgends ist daher die Regierung schwerer, als bei Instituten in Städten, — die man zwar *Erziehungs*-Institute nennt, aber schwerlich mit vielem Rechte, denn wo schon die Regierung so mühsam ist, was wird da aus der Erziehung? Auf dem Lande hingegen *könnten* Institute den Vorteil des weiten Spielraumes benutzen, wenn nur auch da nicht die Verantwortlichkeit für so viele oft zu ängstlichen Maßregeln riete, die, um ungewisse Uebel zu verhüten, den gewissesten und allgemeinsten Schaden anrichten. — Mit dem größten Rechte aber haben die Erzieher längst darauf gesonnen, den Kindern eine Menge angenehmer und unschädlicher Beschäftigungen darzubieten, um dadurch die Unruhe *abzuleiten*, welche *einzudämmen* zu schwer ist. Es ist darüber so vieles gesagt, daß ich füglich davon schweigen kann. — Wo die Umgebung so beschaffen ist, daß die kindliche Beweglichkeit von selbst die Gleise des Nützlichen findet, und sich darin erschöpft, da geht die Regierung am besten.

III. Regierung, gehoben durch Erziehung.

Drohung, in Notfällen durch Zwang bewährt, Aufsicht die im *allgemeinen* weiß, was den Kindern begegnen *könnte*, — Autorität und Liebe, verbunden: — diese Kräfte werden ziemlich leicht bis *auf einen gewissen Grad* sich der Kinder versichern; aber je höher die Saite schon gespannt ist, desto mehr Kraft braucht es verhältnismäßig, um sie noch vollends zum rechten Ton hinaufzutreiben. Den *pünktlichen* Gehorsam, der *auf der Stelle* und *mit ganzer Willigkeit* folgt, und welchen die Erzieher nicht ganz ohne Grund als ihren Triumph ansehen, — wer wollte diesen durch lauter einengende Maßregeln, vollends durch militärische Strenge, von den Kindern erpressen? Vernünftigerweise kann man ihn nur an ihren eignen Willen knüpfen; dieser aber ist nur als Resultat einer schon etwas vorgerückten, echten Erziehung zu erwarten.

Angenommen, der Zögling habe schon das lebhafte Gefühl von dem Gewinn, den ihm die geistige Führung bringt, und von dem Verlust, den er mit deren Entziehung, ja mit jeder Verminderung derselben leiden würde: dann kann man ihm vorstellen, man bedürfe, als Bedingung des Fortgangs der Führung, eines durchaus festen Verhältnisses, auf welches in allen Fällen zu rechnen sei; man bedürfe es, augenblickliche Folgsamkeit dreist voraussetzen zu können, sobald man Gründe habe, sie zu fordern. Von eigentlich *blindem* Gehorsam ist hier gar nicht die Rede; er besteht mit keinem geselligen Verhältnis. Aber es giebt allenthalben Fälle, wo nur einer entscheiden kann, und wo die übrigen ihm ohne Widerrede folgen müssen; so doch, daß sie bei der ersten Muße Rechenschaft erhalten, warum so und nicht anders entschieden sei; daß demnach der Befehl ihrer eignen künftigen Kritik entgegengeht. Ueberzeugung von der Notwendigkeit der Subordination muß also *einräumen*, was man sich selbst nicht

herausnehmen würde. So auch in der Erziehung. Der fremde Erzieher vollends kompromittiert sich geradezu, wenn er eine Herrschaft sich anzumaßen scheint, die nicht entweder von der elterlichen abgeleitet, oder vom Zöglinge selbst zugestanden ist.

IV. Vorblicke auf die eigentliche Erziehung, gegenüber der Regierung.

Auch die eigentliche Erziehung kennt etwas, das Zwang heißen kann; sie ist zwar niemals hart, aber oft sehr strenge. Ihr Aeußerstes ist das bloße Wort: ich will; welchem bald das bloße Wort: ich wünsche, ohne Zusatz ausgesprochen, gleichbedeutend wird; sodaß beide Ausdrücke große Diskretion im Gebrauch erfordern. Denn sie muten dem Zöglinge etwas an, das nur Ausnahme sein kann; Resignation nämlich auf Mitteilung und gemeinschaftliches Durchdenken der Gründe. Dadurch bezeichnen sie eine seltne Mißstimmung des Erziehers, und außerordentliche Ursachen derselben, die aufgesucht sein wollen, um ausgeglichen zu werden.

Minder plötzlich macht sich die Erziehung eben so drückend durch beharrliches Verlangen dessen, was sehr ungern geschieht; durch beharrliche Nichtachtung der Wünsche des Zöglings. In diesem, wie in jenem Fall, erinnert sie stillschweigend, und, sollte es nötig sein, laut, an den vorangegangenen Vertrag: unser Verhältnis besteht und bleibt nur auf diese und diese Bedingungen. Das hat freilich keinen Sinn, wenn nicht der Erzieher sich wirklich eine gewisse freie Stellung zu verschaffen wußte.

Hieran grenzt Entziehung der gewohnten Zeichen von Gefälligkeit und Beifall; welches wieder voraussetzt, daß in der Regel dem Zögling als Menschen alle Humanität, und vielleicht als liebenswürdigen Knaben alles verdiente liebevolle Anschließen entgegenkomme. Und hierin steckt die noch höhere Voraussetzung: man habe Sinn für alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholische, dem dieser Sinn stumpf wurde, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten. Nur wer viel empfangen, und eben darum viel wiedergeben kann, der kann auch viel entziehen, und durch solchen Druck Stimmung und Aufmerksamkeit des jugendlichen Gemüts nach seinem Gutfinden lenken.

Aber er wird sie nicht lenken, ohne ihr die Freiheit seiner eignen Stimmung größtenteils zu opfern! Mit stetem, kaltem Gleichmut, wie wollte er doch in den Knaben, der für sich selbst im Mittagslichte der Sorglosigkeit und wachsender Körperkräfte wandelt, die feinen Schattierungen geistiger Bewegungen bringen, ohne welche es keine rege Teilnahme, keinen lautern Geschmack, ja selbst keinen wahren Scharfsinn, noch Beobachtungsgeist geben kann? Und die wenigsten Naturen gehen von selbst aus der Flachheit heraus, welche das ausmacht, was wir gemein nennen; die wenigsten können den Geist der **Unterscheidung,** welchem es zukom
bilden nach innen und nach außen, — anders als mitgeteilt
Der Erzieher muß daher den Knaben aufstören, inde

unterscheidet; er muß ihm sein Bild zurückwerfen, begabt mit der dehnenden und der hemmenden Kraft, welche den in eigner Bildung begriffenen Menschen treibt und drängt. Diese Kraft, woher nähme er sie, als aus seiner eignen bewegten Seele? — Wie dem Erzieher wird, indem solche und andre Gesinnungen sich im Knaben hervorthun, dies nachzuempfinden ist das erste Ausgehen aus der Roheit, und die unmittelbarste Wohlthat der Erziehung. Aber es vorzuempfinden erfordert einen schmerzhaften Wechsel der eignen Gefühle, der dem reifen Manne nicht mehr ziemt, und nur demjenigen angemessen und natürlich ist, welcher sich selbst noch in der Periode des Ringens nach Bildung befindet. Daher ist das Erziehen die Sache junger Männer, in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigne Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hilfe ist, in dem Blick auf ein früheres Alter die unversehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben, mit der ganzen Aufgabe, das Mögliche wirklich zu machen, und mit dem Knaben sich selbst zu erziehen. Diese Reizbarkeit kann nicht anders als schwinden mit der Zeit, sei es, weil ihr Genüge geschah, oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen.

Die Umstände entscheiden, ob viel oder wenig Sprache nötig sei für die Aeußerung der eignen Bewegung. Ein verschlossenes Gemüt, das niemals redend überflösse, ein unbehilfliches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ausdruck ohne Mannigfaltigkeit der Wendungen, unfähig, den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen: — würden den besten Willen im Stiche lassen und das feinste Gefühl in Verlegenheit setzen. Es giebt viel zu reden bei der Erziehung! und manches zu extemporieren, was zwar des künstlichen Schmuckes, aber nicht ganz der Form entbehren kann.

Wie oft ist Nachdruck nötig, der frei sein muß von Härte! Woher nähme man ihn, als durch irgend eine überraschende Wendung? durch einen Ernst, der fortschreitend sich vertieft und Besorgnis erregt, wo er enden werde? durch Maßregeln, die etwas bauen oder zerstören, was ein Andenken sein wird der getäuschten, wie der erfüllten Hoffnung? Die Persönlichkeit tritt in sich zurück; sie reißt sich los wie aus einem Mißverhältnis, das ihrer zu spotten schien. Oder sie tritt hervor; sie erhebt sich über das Kleinliche, worin es ihr zu enge wurde. Der Zögling sieht die zerrissenen Faden liegen; sinnt vorwärts und rückwärts, es schimmert ihm der rechte Grund oder das rechte Mittel, und wie er bereit ist, aufzufassen und herzustellen, eilt ihm der Erzieher entgegen, zerstreut das Dunkel, hilft das Zerrissene verknüpfen, das Schwierige ebnen, das Wankende befestigen. — Diese Ausdrücke sind zu allgemein, zu figürlich: — schafft euch selbst Beispiele, sie zu erläutern.

[illegible]r kein langes Schmollen! keine künstliche Gravität! keine mystische [illegible]eit! — Und vor allem — keine geschminkte Freundlichkeit! [illegible]muß allen Bewegungen bleiben, wie mannigfaltig sie die [illegible] mögen.

Viele Erfahrungen wird der Zögling an dem Erzieher machen müssen, ehe die feine Lenksamkeit hervorgeht, die aus bloßer Kenntnis und Schonung seines Gefühls entspringen soll. Wie sie aber sich zeigt, muß das Betragen des Erziehers stetiger, gleichförmiger werden; er darf nicht in den Verdacht kommen, als könne mit ihm kein festes Verhältnis gelingen, als könne man nicht sicher an seinem Herzen ruhen.

Zweites Kapitel.

Eigentliche Erziehung.

Die Kunst, ein kindliches Gemüt in seinem Frieden zu stören, — es an Zutrauen und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen, und in der Unruhe der spätern Jahre vor der Zeit umherzuwälzen, — dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste: wenn sie nicht einen Zweck zu erreichen hätte, der solchen Mitteln eben in dessen Augen zur Entschuldigung dienen könnte, von welchem der Vorwurf zu befürchten stünde.

„Du wirst es einst verdanken!“ spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der Thăt, nur diese Hoffnung entschuldigt die Thränen, die er ihm auspreßt. — Er hüte sich, in zu großer Sicherheit zu starke Mittel zu oft zu brauchen! Nicht alles Gutmeinen wird verdankt, und es ist ein schlimmer Platz in der Klasse derer, welche mit verkehrtem Diensteifer da Wohlthaten anrechnen, wo der andre nur Uebel empfindet! — Daher die Warnung: nicht zu viel zu erziehen; — sich zu enthalten alles entbehrlichen Aufwandes derjenigen Gewalt, durch welche man hin und her biegt, die Stimmung beherrscht und den Frohsinn stört. Gestört wird so zugleich die künftige heitere Erinnerung an die Kindheit, — und der heitere Dank, der allein wahrhaft dankt!

Wollen wir nun lieber gar nicht erziehen? uns aufs Regieren beschränken; und auch dieses Geschäft auf das Notwendigste zusammenziehen? — Wenn jedermann aufrichtig sein will, so werden viele Stimmen dafür sein. Man wird uns das gepriesene England auch hier wieder preisen, und, ist man erst ins Preisen hineingeraten, so wird man selbst den Mangel an Regierung zu entschuldigen wissen, der so mannigfaltige Lizenzen den jungen Herren von Stande auf der glücklichen Insel gestattet. — Lassen wir allen Disput! Es fragt sich ja für uns bloß: **können wir Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird?** Alsdann brauchts keiner weitern Gründe; wir **lieben** die Kinder, und lieben in ihnen den Menschen; — die Liebe liebt die Bedenklichkeiten nicht; so wenig als sie auf kategorische Imperative wartet.

I. Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?

Das Streben nach wissenschaftlicher Ei[illegible]mals die Denker, das künstlich in einander drängen u[illegible]uzieren

zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles neben einander steht. Ist man doch sogar zu dem Fehler hingerissen worden, aus der Einheit des Wissens Einheit der Dinge zu machen und diese mit jener — zu postulieren! — Solche Mißgriffe berühren die Pädagogik nicht: desto stärker macht sich aber das Bedürfnis fühlbar, das Ganze eines so unermeßlich vielteiligen, und doch in allen seinen Teilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in einen Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des Plans und **konzentrierte Kraft** hervorgehe. — Sieht man also auf das Resultat, was die pädagogische Forschung ergeben muß, um vollkommen brauchbar zu sein: so wird man getrieben, für die Einheit, deren das Resultat nicht entbehren kann, auch Einheit des Prinzips, aus welchem es erwartet wird, zu fordern und vorauszusetzen. Alsdann kommt es auf zweierlei an; erstlich ob man, wenn ja ein solches Prinzip stattfände, die Methode kennt, auf einen Begriff eine Wissenschaft zu bauen? — Zweitens ob das Prinzip, welches sich etwa darbietet, wirklich die ganze Wissenschaft ergiebt? Drittens, ob diese Konstruktion der Wissenschaft, und diese Ansicht, welche sie giebt, die einzige sei, oder ob es noch andre, wenn gleich minder zweckmäßige, dennoch auch natürliche gebe, die man also nicht ganz ausschließen könne? — Ich habe in einer Abhandlung, welche der zweiten Auflage meines ABC der Anschauung angehängt ist, den höchsten Zweck der Erziehung, Moralität, nach der Methode behandelt, die hier nötig schien. Ich muß in aller Rücksicht sehr bitten, den Aufsatz, ja die ganze Schrift mit der gegenwärtigen genau zu vergleichen; wenigstens muß ich voraussetzen, daß es geschehe, um Wiederholungen vermeiden zu können. — Für die richtige Auffassung jener Abhandlung wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerke, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Teile der Bildung beziehe, d. h. wie sie dieselben als Bedingungen voraussetze, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne? Unverblendete werden hoffentlich leicht erkennen, daß das Problem der sittlichen Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern daß es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem notwendigen, weit umhergreifenden Zusammenhange stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau alle Teile der Erziehung in dem Maße trifft, daß wir diese Teile nur so fern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andre Ansichten, von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung, herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind. — Demnach ist, meiner Ueberzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Es kommt hinzu, daß die Untersuchung, welche in jener Abhandlung angefangen ist, sollte sie durchgeführt werden, ihren Weg gerade mitten durch ein vollständiges System der Philosophie nehmen müßte. Nun aber hat die Erziehung nicht Zeit zu feiern, bis — irgend einmal — die philosophischen Untersuchungen im

Reinen sein werden. Vielmehr ist der Pädagogik zu wünschen, daß sie so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde. Aus allen diesen Gründen nehme ich hier einen Weg, der für die Leser leichter und weniger verirrlich, für die Wissenschaft mehr alle Punkte unmittelbar berührend, für das letzte Durchdenken und Zusammenfassen des Ganzen aber insofern nicht vorteilhaft ist, daß immer von gespaltenen Rücksichten etwas übrig bleibt, und an der vollkommensten Vereinigung des Mannigfaltigen etwas fehlt. Dies für diejenigen, welche zu richten, — oder besser, welche selbst eine Pädagogik aus eignen Mitteln zu erbauen sich berufen fühlen. —

Aus der Natur der Sache — kann sich unmöglich Einheit des pädagogischen Zwecks ergeben; eben darum, weil alles von dem einen Gedanken ausgehen muß: **der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben;** folglich, **welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten.** Er darf die Thätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern: folglich sie nicht jetzt an einzelnen Punkten festheften, und eben so wenig sie durch Zerstreuung schwächen. Er darf weder an der Intension, noch an der Extension etwas verloren geben, das nachher von ihm wiedergefordert werden könnte. Wie groß oder wie klein nun diese Schwierigkeit sein möge, so viel ist klar: **weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein.**

Damit aber ist nicht gesagt, daß nicht das Viele der Erziehung sich leicht einem oder wenigen formalen Hauptbegriffen unterordnen lasse*). Vielmehr sondert sich uns sogleich das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings in die Provinz der **bloß möglichen** Zwecke, die er vielleicht einmal ergreifen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte: — und in die, davon völlig abgetrennte Provinz der **notwendigen** Zwecke, welche außer acht gelassen zu haben er sich nie verzeihen könnte; — mit einem Wort, der Zweck der Erziehung zerfällt nach den Zwecken der **Willkür** (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künftigen Mannes), und den Zwecken der **Sittlichkeit.** Diese beiden Hauptrubriken liegen einem jeden sogleich vor, der sich nur an die bekanntesten Grundgedanken der Sittenlehre erinnert.

II. Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit.

1) Wie kann der Erzieher sich die bloß **möglichen** künftigen Zwecke des Zöglings im voraus zueignen?

---

*) In wissenschaftlicher Rücksicht muß ich hier wohl bemerken, daß Begriffe und Sätze, denen man ein Mannigfaltiges bloß unterordnen **kann,** ohne daß es mit strenger Notwendigkeit sich **aus ihnen** [illegible] nicht Prinzipien heißen.

Das Objektive dieser Zwecke, als Sache der bloßen Willkür, hat für den Erzieher gar kein Interesse. Nur das Wollen des künftigen Mannes selbst, und folglich die Summe der Ansprüche, die er in und mit diesem Wollen an sich selbst machen wird, — ist dem Erzieher Gegenstand seines **Wohlwollens**; und die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Aktivität, wodurch jener seinen eignen Ansprüchen wird Zahlung zu leisten haben, ist für diesen — Gegenstand der Beurteilung nach der Idee der **Vollkommenheit.** Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke, (die wir überall nicht vorher wissen können), sondern die Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, — das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit. Je größer dies Quantum, — je **voller, ausgedehnter,** und **in sich zusammenstimmender** — desto vollkommner; und desto mehr Sicherheit unserm Wohlwollen.

Nur darf die Blume ihren Kelch nicht sprengen, — die Fülle nicht Schwäche werden durch zu weit fortgesetzte Zerstreuung in Vielerlei. — Die menschliche Gesellschaft hat längst Teilung der Arbeit nötig gefunden, damit jeder das, was er fertigt, recht machen könne. Aber je eingeschränkter, je verteilter das Fertigen, desto vielfältiger das **Empfangen** eines jeden einzelnen von allen übrigen. Da nun die geistige Empfänglichkeit auf **Geistesverwandtschaft**, und diese auf **ähnlichen Geistesübungen** beruht: so versteht sich, daß im höhern Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eignen Strebens entstehen kann, — ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks **Vielseitigkeit des Interesse,** welche von ihrer Uebertreibung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden muß. Und weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns, keine mehr als die andre, interessieren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle, noch das Prädikat hinzu: **gleichschwebende** Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: harmonische Ausbildung aller Kräfte, erreicht sein; bei welchem zu fragen wäre, was man sich bei einer Vielheit von Seelenkräften denke? und was Harmonie verschiedenartiger Kräfte bedeuten solle? —

2) Wie soll der Erzieher sich den notwendigen Zweck des Zöglings zueignen?

Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eignen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Aeußerlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüte des Zöglings hervorzubringen.

Die metaphysischen Schwierigkeiten, welche an dem Hervorbringen haften, lasse ich bei Seite. Wer zu erziehen versteht, vergißt sie; wer

nicht darüber hinaus kann, der bedarf, vor der Pädagogik, einer Metaphysik, und der Ausgang seiner Spekulationen wird ihm zeigen, ob Erziehung für ihn ein möglicher Gedanke sein darf oder nicht.

Ich blicke ins Leben: und finde sehr viele, denen die Sittlichkeit etwas Beschränkendes, sehr wenige, denen sie ein Prinzip des Lebens selbst ist. Die meisten haben einen Charakter außer der Güte, und einen Lebensplan nur für ihre Willkür; das Gute thun sie gelegentlich, und sie vermeiden gern das Schlechte, wenn das Bessere zum nämlichen Ziel führt. Moralische Grundsätze sind ihnen langweilig, weil daraus für sie nichts folgt, als hie und da eine Hemmung des Gedankenflusses; ja was gegen diese Hemmung anstößt, ist ihnen willkommen; der junge Wildfang hat ihre Teilnahme, wenn er mit einiger Kraft fehlt, und sie verzeihen im Grunde ihres Herzens alles, was nicht lächerlich und nicht tückisch ist. In ihren Rang den Zögling hineinzuführen — wenn das die Aufgabe der sittlichen Erziehung ist, so haben wir leichte Arbeit: wir dürfen nur dafür sorgen, daß er ungeneckt, unbeleidigt, im Gefühl seiner Kraft heranwachse, und gewisse Prinzipien von Ehre bekomme, die sich leicht einprägen, weil sie von der Ehre nicht als von einem mühsamen Erwerbe, sondern als von einem Besitze reden, mit dem man von der Natur begabt sei, und der nur bei gewissen Gelegenheiten nach konventionellen Formeln müsse gehütet und geltend gemacht werden. — Aber wer steht uns dafür, daß nicht der künftige Mann das Gute selbst aufsuchen, es zum Gegenstand seines Willens, zum Ziel seines Lebens, zum Richtmaß seiner Selbstkritik machen werde? Wer schützt uns gegen die Strenge, die dann auf uns herübergleiten wird? Wie wenn er uns zur Rede stellte darüber, daß wir uns unterfingen, dem Zufall vorzugreifen, der doch vielleicht! — bessere Gelegenheiten der innigen Geisteserhebung, und gewiß nicht die Einbildung, man sei erzogen, herbeigeführt hätte? — Man hat Beispiele der Art! Und es ist niemals sicher, sich zum Geschäftsführer eines andern aufzuwerfen, wenn man nicht Lust hat, die Sache recht zu machen. Einem Manne vollends von streng sittlichen Begriffen gegenüber, möchte wohl niemand einer so schweren Verurteilung unterliegen, als wer sich einen Einfluß über ihn anmaßte, der ihn hätte schlechter machen können.

Also, daß die Ideen des Rechten und Guten, in aller ihrer Schärfe und Reinheit, die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung. Und wiewohl man mich nicht vollkommen versteht, wenn ich die Ideen des Rechten und Guten kurzweg nenne, so ist doch zu unserm Heil die Sittenlehre endlich der Halbheiten entwöhnt, zu welchen sie sich, unter der Form der Genußlehre, früherhin zuweilen herabließ, — mein Hauptgedanke also ist im Klaren.

III. Individualität des Zöglings, als Inzidenzpunkt.

Der Erzieher strebt ins allgemeine; der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.

Ohne die Seele aus allerlei Kräften zu mischen, und ohne das Gehirn aus positiv behilflichen Organen, die dem Geiste wohl einen Teil seiner Arbeit abnehmen könnten, zu konstruieren, müssen wir die Erfahrungen, nach welchen das geistige Wesen bei solcher und andrer Einkörperung solche und andre Schwierigkeiten, und, ihnen gegenüber relative Leichtigkeiten in seinen Funktionen antrifft, — gerade so groß sie sind, unangefochten stehen lassen.

So sehr wir nun aufgefordert sind, die Biegsamkeit solcher Anlagen durch Versuche zu erproben, und keinesweges durch den Respekt vor ihrer Uebermacht unsrer Trägheit das Wort zu reden: so sehen wir doch voraus, immer werde auch die reinste, gelungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besondern Menschen zeigen; ja wir fühlen sogar, die Individualität müsse hervortreten, damit nicht das bloße Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgiltig verschwinde; wir wissen endlich, wie wohl es den Menschen thue, daß für verschiedene Geschäfte verschiedene sich bereiten und bestimmen. Auch offenbart sich mitten unter den Bemühungen des Erziehers immer mehr das Eigne des jungen Menschen; glücklich genug, wenn es denselben nur nicht gerade entgegenstrebt, oder auch mit schiefer Richtung dergestalt darauf trifft, daß irgend etwas Drittes, was weder dem Zögling, noch dem Erzieher recht ist, daraus entspringt! Das Letztre begegnet fast immer denen, welche überhaupt nicht mit Menschen umzugehen, daher auch im Knaben den schon vorhandenen Menschen nicht zu nehmen wissen. —

Aus dem allen geht für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung hervor, die eben so wichtig, als schwer ist zu beobachten; diese nämlich: die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen. Dazu wird vorzüglich erfordert, daß der Erzieher seine eignen Zufälligkeiten wohl unterscheide, und genau aufmerke auf die Fälle, wo er anders wünscht, der Zögling anders handelt, und kein wesentlicher Vorzug auf einer oder der andern Seite ist. Hier muß sogleich der eigne Wunsch weichen; es muß wo möglich sogar die Aeußerung desselben unterdrückt werden. Mögen unverständige Eltern nach ihrem Geschmack ihre Söhne und Töchter zustutzen, mögen sie auf das ungehobelte Holz allerlei Firnis auftragen, — der in den Jahren der Selbständigkeit gewaltsam wieder abgerissen wird, freilich nicht ohne Schmerz und Schaden: — der wahre Erzieher, wenn er nicht wehren kann, wird wenigstens nicht teilnehmen; ihn beschäftigt sein eigner Bau, zu welchem er in Kinderseelen immer weiten, leeren Raum findet. Er wird sich hüten, Geschäfte, die keinen Dank verdienen können, zu übernehmen; er läßt gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein; er sucht für sich

eine Ehre darin, daß man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke.

IV. Ueber das Bedürfnis, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen.

Aus einem Punkte konnten wir unsre pädagogische Absicht uns nicht entwickeln, ohne den mannigfaltigen Aufforderungen, die in der Sache liegen, das Auge zu verschließen: in einen Punkt zurückführen müssen wir denn wenigstens, was Zweck eines einzigen Plans sein soll. Denn wo sollte sonst unsre Arbeit anfangen? wo enden? wohin sich retten vor den in jedem Augenblick andringenden Forderungen der vielgespaltenen Rücksichten? Kann man mit Nachdenken erzogen haben, ohne vom tiefen Bedürfnis der Einheit des Zwecks jeden Tag ergriffen worden zu sein? Kann man zu erziehen gedenken, ohne zu erschrecken vor der Masse der vielfachen Sorgen und Aufgaben, die da bevorstehen?

Die Individualität, ist sie mit Vielseitigkeit verträglich? Kann man jene schonen, indem man diese ausbildet? Das Individuum ist höckerig; die Vielseitigkeit ist eben, glatt, rund, denn sie sollte nach unsrer Forderung gleichschwebend gebildet werden. Die Individualität ist bestimmt und begrenzt; das vielgestaltete Interesse strebt hinaus in alle Weiten; es muß sich hingeben, wo jene unbewegt bleiben oder zurückstoßen würde; es muß wechselnd umhergehen, während jene in sich ruhig liegt, um ein andermal heftig hervorzuspringen.

Wie steht die Individualität zum Charakter? Mit ihm scheint sie zusammenzufallen — oder ihn gerade auszuschließen. Denn am Charakter kennt man den Menschen; aber am sittlichen Charakter sollte man ihn kennen. Das minder sittliche Individuum nun ist nicht an der Sittlichkeit, hingegen an vielen andern individuellen Zügen kenntlich; und diese eben werden, so scheint es, seinen Charakter ausmachen.

Ja die allerschlimmste Schwierigkeit liegt zwischen den beiden Hauptpartien des pädagogischen Zwecks selbst. Wie wird doch die Vielseitigkeit sichs gefallen lassen, in die engen Schranken der Sittlichkeit einzukriechen: und wie wird die ernste Einfachheit der sittlichen Demut es aushalten, in die bunten Farben eines mannigfaltigen Interesse gekleidet zu werden?

Sollte es der Pädagogik je einfallen, sich zu beklagen, sie werde im ganzen mit ziemlicher Mittelmäßigkeit durchdacht und betrieben: so mag sie sich nur an diejenigen halten, welche uns durch ihre Entwickelung der Bestimmung des Menschen so wenig Hilfe geleistet haben, um uns aus der leidigen Mitte zwischen jenen Rücksichten, die, wie es scheint, mit einander werden akkordieren müssen, herauszuwinden. Denn über dem Hinaufschauen zu der Hoheit unsrer Bestimmung wird gewöhnlich die Individualität und das irdisch-vielfache Interesse vergessen, — bis es bald darauf jene vergessen macht; — und indem man die Sittlichkeit in den Glauben an transszendentale Kräfte einwiegt, stehen die wirklichen

Kräfte und Mittel den Ungläubigen zu Gebote, die die Welt regieren. —

Was nun an den Vorarbeiten fehlt, auf einmal nachzuholen, wäre eine Aufgabe, an die wir hier nicht denken dürfen! Möge es nur gelingen, die Fragepunkte näher ins Auge zu rücken. — Natürlich ist es unser Hauptgeschäft, die einzelnen Hauptbegriffe, nämlich Vielseitigkeit, Interesse, Charakter, Sittlichkeit, mit aller Sorgfalt zu zergliedern, da wir ja auf sie alle Bemühungen, die wir uns vorsetzen, zu richten haben. Während der Zergliederung möchten sich denn vielleicht die Verhältnisse des einen zum andern von selbst zurechtsetzen. Was aber die Individualität anlangt, so ist sie offenbar ein psychologisches Phänomen; die Betrachtung derselben müßte also der oben erwähnten zweiten Hälfte der Pädagogik anheim fallen, die auf theoretische Begriffe, wie die gegenwärtige auf praktische, zu bauen haben würde.

Ganz können wir doch aber hier die Individualität nicht bei Seite legen; wir würden sonst von ihr eine beständig störende Reminiszenz übrig behalten; wir würden gehindert sein, uns dem Durchdenken der Hauptteile des pädagogischen Zwecks mit gutem Zutrauen hinzugeben. Darum müssen einige Schritte zur Ausgleichung der Individualität mit Charakter und Vielseitigkeit hier gleich geschehen; alsdann kann man die gemachten Bestimmungen und Verknüpfungen in Gedanken zu den folgenden Büchern mit herübernehmen, und sich ferner üben, die Gegenstände der Erziehung von allen Seiten in Betracht zu ziehen, ohne eins über dem andern zu verlieren. Die eigne Uebung aber können bloße Lehrsätze niemals vertreten.

V. Individualität und Charakter.

Jedes Ding ist durch seine Individualität unterschieden von den andern der gleichen Art. Die unterscheidenden Merkmale nennt man oft individuelle Charaktere; und so wirft der Sprachgebrauch die beiden Worte unter einander, die wir gegenseitig zu bestimmen wünschten. Aber man fühlt sogleich, daß das Wort Charakter in einer andern, als in jener Bedeutung gebraucht werde, sobald von Charakteren im Schauspiel, oder auch von der Charakterlosigkeit der Kinder geredet wird. Bloße Individualitäten machen ein schlechtes Drama; und Kinder haben sehr kenntliche Individualitäten, ohne noch Charakter zu besitzen. Was Kindern fehlt, was dramatische Personen zeigen müssen, was überhaupt am Menschen als vernünftigem Wesen charakterfähig ist; das ist der **Wille**; und zwar der Wille im strengen Sinn, welcher von den Anwandlungen der Laune und des Verlangens weit verschieden ist, — denn diese sind nicht **entschlossen**, der Wille aber ist es. Die Art der Entschlossenheit ist der Charakter.

Wollen, sich entschließen, dies geht im Bewußtsein vor. Die Individualität aber ist unbewußt. Sie ist die dunkle Wurzel, aus welcher unsre psychologische Ahndung dasjenige glaubt hervorsprießen zu sehen, was immer nach den Umständen anders und [illegible] Menschen hervor-

tritt. Der Psycholog schreibt ihr am Ende auch den Charakter selbst zu, während der transszendentale Freiheitslehrer, der nur Augen hat für die Aeußerungen des schon gebildeten Charakters, das Intelligible vom Naturwesen durch eine unendliche Kluft scheidet.

Der Charakter äußert sich nämlich gegen die Individualität fast unvermeidlich durch Kampf. Denn er ist einfach und beharrlich; sie aber sendet aus ihrer Tiefe immer andre nnd neue Einfälle und Begehrungen hervor; ja wenn auch ihre Aktivität besiegt ist, so schwächt sie noch die Vollziehung der Entschlüsse durch ihre mannigfaltige Passivität und Reizbarkeit.

Den Kampf kennen nicht bloß die sittlichen Charaktere, es kennt ihn jeder Charakter. Denn jeder sucht Konsequenz in seiner Art. Siegend über die bessern Erscheinungen der Individualität, vollendet sich der Ehrgeizige, der Egoist; im Sieg über sich selbst vollendet sich der Held des Lasters wie der Held der Tugend. Im komischen Gegensatz stehen daneben die Schwächlinge, die, um auch eine Theorie und eine Konsequenz zu haben, ihrer Theorie den Grundsatz geben: nicht zu kämpfen, sondern sich gehen zu lassen. — Freilich ist es ein lästiger, wunderlicher Kampf aus dem Hellen ins Dunkle, aus dem Bewußtsein ins Unbewußte. Es ist wenigstens besser, ihn besonnen, als hartnäckig zu führen.

VI. Individualität und Vielseitigkeit.

Hatten wir vorher zu scheiden, was in einander zu fallen schien: so haben wir hier zu schlichten, was sich aufheben will. —

Der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit allgegenwärtiger Empfindung, paßt er zu Männern, Mädchen, Kindern, Frauen; er ist, wie ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und in London, in Paris und in Sparta. Aristophanes und Plato sind seine Freunde, aber keiner von beiden besitzt ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzerrte, und übt sich in jedem. Neu ist ihm nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurteil, Ekel und Schlaffheit berühren ihn nie. — Erweckt den Alcibiades, führt ihn umher durch Europa, ihr werdet den Vielseitigen sehen. — In diesem einen Menschen, dem einzigen, so viel wir wissen, war die Individualität vielseitig.

In diesem Sinne vielseitig ist der charaktervolle Mensch nicht; — weil er nicht **will**. Er will nicht der Kanal sein für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum, worauf die Früchte aller Launen wachsen. Er verschmäht es, der Mittelpunkt der Widersprüche zu sein; Indifferenz und Streit sind ihm eins so verhaßt als das andre. Er hält an Innigkeit und Ernst.

Des Alcibiades Vielseitigkeit also mag sich einmal oder vielmal zur Individualität schicken, dem Erzieher, der sich der Charakterbildung nicht

entschlagen kann, ist das ganz gleichgiltig. Tiefer unten wird sich der Begriff der Vielseitigkeit, als Eigenschaft der Person, ohnedas in Begriffe auflösen, die zu jenem Gemälde nicht recht passen möchten.

Aber der Individualität, die zuweilen vornehm thut, und Anspüche macht bloß darum, weil sie Individualität ist, — dieser stellen wir das Bild der Vielseitigkeit entgegen, mit deren Ansprüchen sie die ihrigen vergleichen mag.

Wir geben also zu, daß die Individualität mit Vielseitigkeit im Streit sein könne; wir besinnen uns recht wohl, ihr selbst im Namen der letztern den Krieg erklärt zu haben, wenn sie gleichschwebend vielseitiges Interesse nicht gestatten wolle. Indem wir aber auf Vielgeschäftigkeit sogleich Verzicht gethan haben, bleibt der Individualität großer Raum übrig, sich geschäftig zu erweisen, — sich den Beruf zu wählen, — und überdem tausend kleinen Gewohnheiten und Bequemlichkeiten nachzuhängen, welche, so lange sie nicht mehr gelten wollen als sie sind, auch der Empfänglichkeit und Mobilität des Gemüts wenig schaden werden. Daß der Erzieher nicht Forderungen machen solle, um welche sich die Zwecke der Erziehung nicht bekümmern, dies war es, was zuvor festgesetzt wurde.

Es giebt viele Individualitäten; die Idee der Vielseitigkeit ist nur eine; jene sind sämtlich in ihr enthalten, wie der Teil im ganzen. Und der Teil kann am Ganzen gemessen, — er kann auch zum Ganzen erweitert werden. Das soll hier durch die Erziehung geschehen.

Nur denke man sich diese Erweiterung nicht so, wie wenn dem vorhandenen Teile andre Teile allmählich angesetzt würden. Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert und vergrößert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, ohne den Umriß, die Proportion, die Gestalt, — zu ändern. Allein diese Arbeit, mit dem Individuum vorgenommen, ändert immer den Umriß desselben; wie wenn an einem unregelmäßig eckigen Körper aus einem gewissen Mittelpunkte allmählich eine Kugel hervorwüchse, die jedoch nie im stande wäre, die äußersten Hervorragungen ganz zu umziehen. Die Hervorragungen, — das Starke der Individualität, — mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben; und durch sie mag der ganze Umriß diese oder jene Gestalt bekommen; es wird nicht schwer sein, mit einer jeden, nachdem der Geschmack gebildet worden, eine gewisse eigentümliche Schicklichkeit zu verbinden. Aber der solide Inhalt des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse bestimmt den Vorrat an unmittelbarem geistigen Leben; das, weil es nicht an einem Faden hängt, auch nicht durch ein Schicksal zum Fallen gebracht, sondern durch Umstände nur gewendet w[illegible] da nach den Umständen selbst der sittliche Lebensp[illegible] Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit [illegible]
Beschäftigung und Leb[illegible]
Je weiter die Indivi[illegible]

leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten.

So haben wir vereinigt, was sich bis jetzt in den Elementen des pädagogischen Zwecks vereinigen läßt.

VII. Vorblick auf die Maßregeln der eigentlichen Erziehung.

Das Interesse geht aus von interessanten Gegenständen und Beschäftigungen. Durch den **Reichtum** derselben entsteht das **vielseitige** Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubringen, ist die Sache des **Unterrichts**, welcher die Vorarbeit, die von Erfahrung und Umgang herrührt, fortsetzt und ergänzt.

Damit der Charakter die sittliche Richtung nehme, muß die Individualität wie in einem flüssigen Elemente, das nach den Umständen ihr widersteht oder sie begünstigt, meistens aber ihr nur kaum fühlbar ist, eingetaucht erhalten werden. Dies Element ist die **Zucht**; welche hauptsächlich der Willkür, zum Teil auch der Einsicht sich wirksam beweist.

Von der Zucht ist schon oben bei Gelegenheit der Regierung, vom Unterricht in der Einleitung manches gesagt worden. Sollte daraus noch nicht hinreichend hervorgehen, warum dem Unterricht die erste, der Zucht die zweite Stelle im geordneten Durchdenken der Erziehungsmaßregeln gebühre: so könnte dies hier nur von neuem die Bitte veranlassen, auf das Verhältnis zwischen dem vielseitigen Interesse und dem sittlichen Charakter im Verfolg der Abhandlung genau zu achten. Hat die Sittlichkeit keine Wurzeln in der Vielseitigkeit: dann freilich kann man füglich die Zucht unabhängig vom Unterricht betrachten; dann muß der Erzieher unmittelbar das Individuum so fassen, so reizen und drängen, daß sich das Gute mit Kraft hebe, das Schlimme sich senke und biege. Die Erzieher möchten sich fragen, ob eine so künstliche und so nachdrückliche — bloße Zucht bisher als möglich erkannt ist? Wo nicht: so haben sie alle Ursache zu vermuten, man werde erst die Individualität durch das erweiterte Interesse verändern, und einer **allgemeinen** Form annähern müssen, ehe man daran denken dürfe, sie für die **allgemeingiltigen** Sittengesetze geschmeidig zu finden; und man werde das, was sich übernehmen lasse, bei früher verwahrlosten Subjekten, außer der Rücksicht auf die vorhandene Individualität, hauptsächlich nach ihrer Empfänglichkeit und Gelegenheit für die Aufnahme eines neuen und bessern Gedankenkreises abzumessen haben; so daß, wo diese Schätzung ein widriges Resultat geben sollte, weniger eine eigentliche Erziehung, als vielmehr eine wachsame und beständige Regierung erforderlich sei, die irgend einmal dem Staat oder andern wirksamen äußerlichen Verhältnissen müsse übertragen werden.

Zweites Buch.
Vielseitigkeit des Interesse.

Erstes Kapitel.
Begriff der Vielseitigkeit.

Dem Worte Vielseitigkeit hat vielleicht der Sprachgebrauch noch kein hinreichend scharfes Gepräge gegeben; und so könnte leicht der Verdacht entstehen, als verstecke sich dahinter ein schwankender Begriff, der, wenn er gehörig bestimmt würde, wohl auch ein andres Zeichen finden möchte.

Jemand meinte den Ausdruck zu verbessern, wenn er Allseitigkeit vorschlüge. In der That, wie viele Seiten hat die Vielseitigkeit? Ist sie ein Ganzes, — und so wurde sie vorhin, im Gegensatz mit der Individualität, angesehen, — so werden alle Teile zum Ganzen gehören; und man wird nicht von einer bloßen Menge der Teile reden müssen, gleich als stünde man in Verwunderung über die große Menge befangen!

Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit vollständig aufzuzählen. Wenn aber die Teilungsglieder nicht geradezu als ausfüllend einen Hauptbegriff, und um ihn auszufüllen, hervortreten; wenn wir darauf rechnen, dieselben nicht beisammen, sondern einzeln und in allerlei Kombinationen zerstreut im Gemüte zu finden; — endlich, weil wir ursprünglich das mannigfaltige Wollen nur als Reichtum des innern Lebens ohne bestimmte Zahl in den pädagogischen Zweck aufgenommen haben (Buch I. Kap. 2., II.): so ist Vielseitigkeit gerade dadurch der bezeichnendste Ausdruck, daß er uns warnt, irgend eins von dem vielen so, als ob zu ihm das übrige notwendig hinzugedacht werden müßte, dem ganzen Aggregate beizuzählen.

Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesse eben so bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen: so sollen sie doch sämtlich von einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen, wie verschiedne Flächen eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen einem Bewußtsein zugehören: diese Einheit dürfen wir nie verlieren.

Es ist leicht zu sehen, daß wir hier das Subjektive vom Objektiven der Vielseitigkeit unterschieden haben. Da wir zunächst den bloßen, formalen Begriff derselben entwickeln wollen, ohne Rücksicht auf die Materialien der vielseitigen Bildung: so haben wir im Objektiven noch weiter nichts zu unterscheiden. Hingegen das Subjektive giebt uns zu
Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den Flatter-
— Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein andrer;

wenigstens anders gefärbt, denn er für sich ist eigentlich gar nichts. Er, der sich den Eindrücken und Phantasien wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen; die vielen Seiten sind nicht da, denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten.

Jetzt ist die Entwickelung vorbereitet.

I. Vertiefung und Besinnung.

Wer jemals sich irgend einem Gegenstande menschlicher Kunst mit Liebe hingab: der weiß auch, was Vertiefung heißt. Denn welches Geschäft und welche Art des Wissens ist so schlecht, welcher Gewinn auf dem Wege der Bildung läßt sich so ganz ohne Verweilung erhaschen, daß man nicht nötig hätte, eine Zeitlang von allem andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken! — Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört, wie die Richter des Geschmacks für jedes Kunstwerk eine eigne Stimmung des Betrachtenden fordern — so gehört **allem,** was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuversetzen.

Das Individuum faßt richtig, was ihm gemäß ist; aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser verfälscht es durch seine habituelle Stimmung jeden andern Eindruck. Das soll der Vielseitige nicht. Ihm sind viele Vertiefungen angemutet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz geben. Denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein, — das Gemüt soll nach vielen Seiten deutlich aus einander treten.

Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne?

Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins; auf der Sammlung, auf der Besinnung. — Die Vertiefungen schließen einander, — sie schließen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müßten. — Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muß also auf einander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! — Wie viele zahllose Uebergänge dieser Art wird das Gemüt machen müssen, ehe die Person, im Besitz einer reichen Besinnung, und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung, sich vielseitig nennen darf!

Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. Nimmermehr eine reine Besinnung — folglich keine wahre Vielseitigkeit, — wofern sie etwas Widersprechendes zusammenbringen. Sie kommen alsdann entweder gar nicht zusammen, sie bleiben neben einander liegen, — und der Mensch ist zerstreut: oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüt durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann.

Auch wenn sie nichts widersprechendes enthalten (dergleichen doch die modische Kultur nicht wenig bereitet,) ist noch ein großer Unterschied,

wie, und wie genau sie, einander durchdringen. Je vollkommner sie eins werden, desto mehr gewinnt die Person. Bei schwacher Durchdringung wird der Vielseitige das, was man zuweilen mit einer übeln Nebenbedeutung einen Gelehrten nennt; so wie aus einer einzelnen Art von Vertiefung, bei schlecht besorgter Besinnung, der launenhafte Virtuose hervorgeht.

Uns ist nicht gestattet, im Namen der Vielseitigkeit mehr als die Notwendigkeit der Besinnung überhaupt zu entwickeln. Wie sie aus solchen und andern Vertiefungen sich jedesmal zusammensetzen werde: dies vorher zu wissen, wäre Sache der Psychologie; es vorzuempfinden, ist das Wesentliche des pädagogischen Takts, des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst.

Nur so viel dürfen wir hierbei bemerken: daß zwischen den Extremen konzentrierter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins liegen, welche, wie man will, als partielle Vertiefungen von einer Seite, als partielle Besinnungen von einer andern angesehen werden können. Da nun vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist, da man sich statt der höchstumfassenden mit irgend einer — vielleicht reichen, doch immer nur noch partiellen Besinnung wird begnügen müssen: so würde gefragt werden können, welchen Umriß man ihr geben, welchen Teil man aus dem Ganzen vorzugsweise herausheben solle, — wenn hier nicht sogleich die Antwort bereit läge: es ist die Individualität, und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft; und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung festsetzt, die man zwar nicht ängstlich respektieren, aber auch nicht so sehr vernachlässigen soll, daß die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in eins zusammenfließen könnten. Der Unterricht knüpfe gern an das nächste an. Aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite Räume und Zeiten von uns getrennt liegt. Die Gedanken reisen schnell, und der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe, oder durch viele Modifikationen der Sinnesart getrennt ist.

II. Klarheit. Assoziation. System. Methode.

Das Gemüt ist stets in Bewegung. Zuweilen ist die Bewegung sehr rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen zugleich gegenwärtiger Vorstellungen ändert sich eine Zeitlang vielleicht nur wenig; das übrige beharrt; in Rücksicht seiner ist das Gemüt in Ruhe. Die Art des Fortschritts selbst ist vom Geheimnis bedeckt. — Gleichwohl werden uns diese Vorbetrachtungen einen Teilungsgrund verschaffen, dessen wir häufig bedürfen, um die zu allgemeinen Begriffe in die Sphäre der Anwendbarkeit herabzuziehen.

Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen in einander, und in die Besinnung übergehen; die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich ist ruhend.

Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt, — oder, durch die Sorge des Erziehers entmischt, mehrern und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird.

Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziiert die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Assoziationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung, und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles in einander fließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten.

Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehrern; sie sieht jedes Einzelne, als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis, ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System; produziert neue Glieder desselben, und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung. — Viele brauchen das Wort, die von der Sache nichts wissen. Das schwere Geschäft, zur Methode zu bilden, erließe man, im großen, wohl dem Erzieher; — wie unerläßlich es sei, das eigne pädagogische Denken methodisch zu beherrschen, — wenn das die gegenwärtige Schrift nicht fühlbar macht, so gewinnt sie nichts über den Leser. —

Trübe Massen häuft im Gemüt des Kindes ununterbrochen die Erfahrung. Vieles davon zersetzt sie allmählich wieder, durch das Kommen und Gehen der Gegenstände; und eine wohlthätige Leichtigkeit der Assoziation bleibt übrig für das Zersetzte. Vieles aber erwartet den Erzieher; der eine lange Arbeit besonders bei denen vorfindet, welche eine Reihe von Jahren ohne geistige Hilfe zubrachten. Die Gemütslage ist bei solchen sehr träge gegen alles, was sie reizen sollte zum Wechsel. Der Mensch sieht im Neuen immer nur das Alte, wenn jede Aehnlichkeit durch Reminiszenz die ganze, — die gleiche Masse wieder hervorschiebt.

Mangelhafte Assoziation findet sich gewöhnlich in den Kenntnissen, die auf Schulen erlernt wurden. Denn entweder war nicht Kraft genug in dem Erlernten, um bis zur Phantasie vorzudringen; oder das Lernen hemmte gar den Umlauf der täglichen Phantasieen, und der Geist erstarrte in allen Teilen. —

System fordert niemand von der Erfahrung; billig auch nicht von solchen Wissenschaften, die bisher mehr irgend einen Plan, als ihr System selbst hatten. Aber der Vortrag einer Wissenschaft sei systematisch richtig:

der Zuhörer gewinnt dennoch zunächst nur eine Reihe, die er lange im Assoziieren herumwälzen muß, ehe die vereinigende Besinnung ihm den Vorzug der auserwählten Reihe fühlbar macht.

Wie viel weniger wird das vorgetragene System auf richtige Anwendung hoffen können! Methode ist für die Meisten ein gelehrter Name; ihr Denken schwebt unsicher zwischen Abstraktion und Determination, es folgt dem Reize anstatt den Beziehungen; sie assoziieren Aehnlichkeiten, und reimen Dinge auf Begriffe, wie in Knittelversen. —

Zweites Kapitel.

Begriff des Interesse.

Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, — damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um in eilenden Uebergängen sich umherschwingend Vieles an vielen Orten zu vollenden (wir messen hier mit dem Ganzen der menschlichen Thätigkeit, neben welchem auch die Thätigsten verschwinden): so müssen wir den unordentlichen Verweilungen wehren, die bald hier bald dort etwas schaffen möchten, aber, anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden, und durch Zerstreuung die Persönlichkeit verdunkeln.

Es entstand uns also der Begriff des Interesse, indem wir gleichsam etwas abbrachen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Aeußerungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene, oder das Versagte? Es ist die That; und, was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung. So muß Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, allen Regungen den Ausgang in äußere Thätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehreren Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben werden, muß es sich zeigen, welche von der Art seien, daß ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Aeußerung gebühre.

I. Interesse und Begehrung.

Das Interesse, welches, mit der Begehrung, dem Wollen, und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich, der Gleichgültigkeit entgegen steht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht i–

der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klar machen, der nicht übersehen werden darf. Der Gegenstand nämlich des Interesse kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich **begehrt** wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt: hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen, und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt, und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität gelten macht. Hieran hängt unmittelbar das folgende.

II. Merken. Erwarten. Fordern. Handeln.

Die erste Kausalität, welche eine Vorstellung, die vor andern hervorragt, über sie ausübt, ist, daß sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben Vertiefung nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüts durch das Wort Merken bezeichnen.

Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Kausalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen läßt, besteht darin, daß das Gemerkte eine andre verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloß innerlich beschäftigt, und läßt sich dies Aufregen vollziehen: so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die angeregte neue Vorstellung nicht gleich hervortreten; und dies ist (um nicht von den dunkeln Strebungen der Forschung und Ahndung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein äußeres Wirkliches ausging, und wo sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, als ob das Wirkliche so oder so fortschritte, sich so oder so verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen: schwebt das Interesse in Erwartung.

Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was die Erwartung erregte. Jenes, was erst noch vielleicht erscheinen könnte, ist künftig; dieses, an oder von dem das Neue sich ereignen oder sich herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Veränderte aber der Gemütszustand sich so, daß der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung; und diese würde sich durchs Fordern ihres Gegenstandes ankündigen.

Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor. — —

Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in vielerlei Begehrungen; und, wollte man auch die **Vielseitigkeit** des

Begehrens dadurch verbessern, daß man die Vertiefungen in Besinnung auflöste, so erhielte man höchstens ein System des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mäßigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschließungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet, ohne durch Ansprüche seine Pläne zu kreuzen.

Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist: so giebt es doch auch eine Art von Thätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts, und bereichert das Interesse.

Drittes Kapitel.

Gegenstände des vielseitigen Interesse.

Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode.

Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen? — Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen, und so viel Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. — Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesse tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach, und erreichen nichts als Ermüdung.

Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände.

I. Erkenntnis und Teilnahme.

Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Teilnahme versetzt sich in andrer Empfindung.

Bei der Erkenntnis findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Teilnahme hingegen vervielfältigt dieselbe Empfindung.

Die Gegenstände der Erkenntnis pflegen zu ruhen, und das Gemüt geht von einem zum andern. Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein; und das nachempfindende Gemüt begleitet ihren Gang.

Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfaßt Natur und Menschheit. Nur einige Aeußerungen der Menschheit gehören der Teilnahme.

Kann das Wissen je enden? — Es ist immer beim Anfang. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Mann wie dem Knaben.

Kann die Teilnahme je zu lebhaft werden? — Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden; — aber ohne Vernunft — ohne theoretische Bildung verfällt auch eine schwache Teilnahme von Thorheit auf Thorheit.

II. Glieder der Erkenntnis und der Teilnahme.

Hier tritt das Viele auseinander, was zur Vielseitigkeit gehört. Weil es nur Vielseitigkeit sein soll: bemühen wir uns nicht um Teilungsgründe; bloß um reinen Gegensatz der Glieder. Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann.

Erkenntnis	Teilnahme
des Mannigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmäßigkeit,	Gesellschaft,
seiner ästhetischen Verhältnisse.	und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen.

1) Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Erkenntnis.

Wie reich und groß die Natur auch sei: so lange der Geist sie nimmt, wie sie sich giebt, wird er bloß mehr und mehr voll von dem Wirklichen; und die Vielheit in ihm ist bloß die der Erscheinungen, so wie die Einheit in ihm bloß die ihrer Aehnlichkeit und Zusammenstellung. Sein Interesse hängt an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge.

Aber in dem Gesetzmäßigen wird Notwendigkeit erkannt, oder doch vorausgesetzt; die Unmöglichkeit des Gegenteils also ist gefunden oder angenommen; das Gegebene ist zerfället in Materie und Form, und die Form zum Versuch umgeformt: nur so konnte der Zusammenhang als gegeben und dann weiter als notwendig hervortreten. Das Interesse hängt an Begriffen, an ihren Gegensätzen und Verschlingungen, an ihrer Weise, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen.

Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung giebt der Geschmack. Sein Urteil folgt allenthalben, — leise oder laut — nach jedem vollendeten Vorstellen, wenn dasselbe nicht sogleich im Wechsel verschwand. Es liegt nicht im bloßen Wahrnehmen; Beifall, Mißfallen, dies ist ein Ausspruch über, — nicht ein Versinken in den Gegenstand. Das Interesse hängt am Bilde, nicht am Sein; an den Verhältnissen, nicht an der Menge und Masse.

2) **Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Teilnahme.**

Nimmt die Teilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemütern findet, folgt sie dem Laufe derselben, läßt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Kollisionen, Widersprüche: so ist sie bloß sympathetisch. So würde die Teilnahme des Dichters sein, wäre er nicht, als Künstler, seines Stoffes Schöpfer und Herr.

Aber sie kann auch die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen suchen, und sich für Wohlsein im ganzen interessieren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen verteilt. — Das ist die Teilnahme für die Gesellschaft. Sie disponiert über das Einzelne, um sich ans Allgemeine zu hängen; sie verlangt Tausch und Aufopferung, widerstrebt den wirklichen Regungen, und denkt mögliche bessere an deren Stelle. So der Politiker.

Endlich kann sie aus der bloßen Sympathie übergehen in Furcht und Hoffnung *für* jene Regungen, indem sie die *Lage* der Menschen gegen die Umstände betrachtet. Diese Besorgnis, gegen welche alle Klugheit und Thätigkeit am Ende schwach erscheint, führt zum religiösen *Bedürfnis*, — einem moralischen, wie einem eudämonistischen Bedürfnis. Der Glaube quillt aus dem Bedürfnis. —

Will man sich hüten vor Uebertreibung und peinlicher Durchführung: so ist uns hier eine erläuternde Parallele gestattet. Beide, Erkenntnis und Teilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andre in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Welt treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztre *giebt* Gesetze, die Spekulation *erkennt* Gesetze. Unterdessen hat das Gemüt sich befreit vom Druck der Masse, und, nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den *Verhältnissen* angezogen: die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion.

Viertes Kapitel.

Unterricht.

Den Menschen der Natur überlassen, oder gar derselben zuführen und anbilden zu wollen, ist thöricht; denn *was* ist die Natur des Menschen? Sie war den Stoikern wie den Epikuräern der gleich bequeme Anhängepunkt ihres Systems. Die menschliche Anlage, welche auf die verschiedensten Zustände berechnet scheint, schwebt in solcher All-

gemeinheit, daß die nähere Bestimmung, die Ausarbeitung, durchaus der Gattung überlassen bleibt. Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, daß es durch alle Schwebungen den Wellen und Winden nachgeben könne, erwartet nun den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird.

Wir wissen unsern Zweck. Die Natur thut manches, was uns helfen kann, und die Menschheit hat auf dem Wege, den sie schon zurückgelegte, vieles gesammelt; wir haben das eine zum andern zu fügen.

I. Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang.

Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung, und zur Teilnahme durch Umgang. Die Erfahrung, wiewohl unsre Lehrerin durchs ganze Leben, giebt dennoch nur ein äußerst kleines Bruchstück eines großen Ganzen; unendliche Zeiten und Räume verhüllen uns eine unendlich größere *mögliche* Erfahrung. Vielleicht minder arm ist verhältnismäßig der Umgang, denn die Empfindungen unsrer Bekannten gleichen im allgemeinen den Empfindungen aller Menschen; aber der Teilnahme ist an den feinsten Unterschieden gelegen, und Einseitigkeit der Teilnahme ist viel schlimmer als Einseitigkeit der Kenntnis. Die Mängel also, welche in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang, und in dem größern Kreise des Wissens die Erfahrung übrig lassen, sind für uns ungefähr gleich groß; und hier wie dort muß die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen sein.

Allein es ist nichts kleines um das Geschäft, so wichtige Mängel zu decken; und bevor wir es dem Unterricht auftragen, mögen wir wohl zusehen, was er vermöge, was nicht! — Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreißt, und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er sich nach *seinem* Zeitmaß abwickelt, *ihr* Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt. Wie anders die Anschauung! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, teilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, — es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die *Gedanken*, die *Versuche* beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, — überall ist freies und volles Leben, überall *Genuß der dargebotenen Fülle!* Diese Fülle, und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen! — Wie vollends wird er mit dem Umgange wetteifern? der beständig zur Aeußerung der eignen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bildsames Element sich ebenso empfänglich hingiebt, wie er thätig und kräftig in die Tiefen des Gemüts hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen? der nicht nur die Teilnahme mit den Gefühlen der Andern

bereichert, sondern auch das eigne Gefühl in andern Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt uns selbst zurück zu geben? — Wenn der letztre Vorzug der persönlichen Gegenwart eigen, beim Umgang durch Briefe hingegen schon schwächer ist: so muß er endlich sich ganz verlieren bei der bloßen Darstellung fremder Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten, wodurch doch allein der Unterricht im stande wäre, den Umgangskreis zu erweitern. —

In der That, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsre Vorstellungen, — Uebung im Anwenden des Allgemeinen, Anschließen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen wie sie sind: — dies alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.

Nur Schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt! — Man vergleiche das Lokal auf den Gütern eines industriösen Oekonomen, und das in dem Palaste einer Weltdame, die in der Stadt lebt! Dort wird man den Zögling allenthalben hinführen können, hier allenthalben zurückhalten müssen. — Er sei wer er sei, die Bauern, Hirten, Jäger, die Arbeiter aller Art, und ihre Knaben werden ihm in frühern Jahren der trefflichste Umgang sein; wohin sie ihn mitnehmen, wird er von ihnen lernen und gewinnen. Hingegen unter den Stadtkindern der vornehmen Familien, unter dem Stadtgesinde — wie viele Bedenklichkeiten! —

Das alles leidet viel nähere Bestimmungen, es leidet Ausnahmen. Aber am Ende, wenn wir uns wieder an unsern Zweck, an Vielseitigkeit des Interesse erinnern: so fällt es leicht auf, wie beschränkt die Gelegenheiten sind, die an der Scholle kleben, — wie weit der wahrhaft ausgebildete Geist darüber hinausgeht. Auch das vorteilhafteste Lokal hat so enge Grenzen, wie man sie der Bildung eines jungen Menschen, den nicht die Not einengt, zu stecken nimmermehr verantworten könnte. Hat er Muße und einen Lehrer: so dispensiert nichts den Lehrer, sich im Raume durch Beschreibungen auszudehnen, aus der Zeit das Licht der Vergangenheit zu holen, und den Begriffen das unsinnliche Reich zu eröffnen.

Und sollten wir uns verhehlen, wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegenwärtige, wie viel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn, — wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte?

Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft Langeweile; und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muß der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben! Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts. — Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste

zu überfliegen; kann er nicht immer in angenehmen Thälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen und belohnt durch die großen Aussichten. —

Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen, und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen. Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine Reihe; alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlaß kommen alle herbei, so viel ihrer durch den Faden der Assoziation angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewußtsein. Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangten, machen sich gelten; sie ziehen an, was zu ihnen paßt, und stoßen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt, oder nicht beachtet, oder durch eine Reminiszenz abgeurteilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört! Kein Hervorheben des Hauptpunkts; — oder, thäte ja die gute Natur einen glücklichen Blick, so fehlt es doch an Mitteln, die gefundene Spur zu verfolgen. — Das wird man sehen, wenn man einen rohen Knaben von 10 bis 15 Jahren anfängt zu unterrichten. Anfangs wird die Aufmerksamkeit durchaus nicht in einen gleichförmigen Fluß zu bringen sein. Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich immer das Gemüt unruhig umher; auf Neugier folgt Zerstreuung und lose Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten. —

Eben so wenig wird man mit den Resultaten des bloßen Umgangs zufrieden sein können. Es fehlt zu viel, daß Teilnahme immer der Geist des Umgangs wäre. Menschen beschauen, beobachten, versuchen einander. Kinder schon brauchen und hindern einander in ihren Spielen. Selbst Wohlwollen und Liebe von einer Seite ist gar nicht sicher, auf der andern Seite ähnliche Empfindungen zu erregen. Man kann mit dem Dienst die Liebe nicht überliefern; Gefälligkeiten, ohne andre Sorgfalt ausgespendet, erzeugen Genuß, und der Genuß erzeugt Begierde nach mehr, aber keinen Dank. Dies gilt vom Umgange der Kinder unter einander, und der Kinder mit Erwachsenen. Der Erzieher, der sich Liebe zu erwerben sucht, wird es selbst erfahren. Es muß zu den Gefälligkeiten etwas hinzukommen, was die Ansicht derselben bestimmt; das Gefühl muß sich darstellen, so daß es das eigne Gefühl des Kindes einstimmend aufregt. Dies Darstellen fällt in die Sphäre des Unterrichts; ja sogar die bestimmten Lehrstunden, in welche freilich niemand die Darstellung des eignen Gefühls regelmäßig einzwängen wird, sind dennoch als Vorarbeit, zur Prädisposition, unbeschreiblich wichtig, und haben für die Teilnahme gar nicht minder als für die Erkenntnis zu sorgen.

Das ganze Leben, die ganze Menschbeobachtung bestätigt es, daß jeder sich aus seiner Erfahrung und seinem Umgange macht, was ihm gemäß ist, daß er hier die Begriffe und Gefühle ausarbeitet, die er mitbrachte. Es giebt leichtsinnige Greise, es giebt unkluge Weltleute; es giebt auf der andern Seite vorsichtige Jünglinge und Knaben. Ich habe beides gesehen. Und alle meine Zeitgenossen müssen gesehen haben, wie wenig die größten Weltbegebenheiten über vorgefaßte Begriffe vermögen. Die auffallendsten Erfahrungen liegen uns gemeinschaftlich vor, der Umgang verbindet alle Nationen; aber die Verschiedenheit der Meinungen und die Disharmonie der Gefühle war schwerlich jemals größer als jetzt.

Also: der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiß der Unterricht. Man denke an die Gewalt jeder Religionslehre! Man denke an die Herrschaft, welche ein philosophischer Vortrag über einen aufmerksamen Zuhörer so leicht, ja fast unversehens erlangt! Man nehme die furchtbare Kraft der Romanenlektüre hinzu, — denn das alles gehört zum Unterricht, zum schlechten oder zum guten.

Freilich der jetzige Unterricht ist gebannt an den bisherigen (doch nicht bloß jetzigen, sondern auch vergangenen) Zustand der Wissenschaften, der Künste, der Litteratur. Es kommt hier auf möglichste Benutzung des Vorhandenen an, die sich noch unabsehlich vervollkommnen läßt. Dennoch stößt man während der Erziehung an tausend Wünsche, welche über die Pädagogik hinausgehen, oder vielmehr, welche fühlbar machen, daß das pädagogische Interesse nichts Abgesondertes ist, — und daß es am wenigsten in solchen Gemütern gedeihen kann, die nur darum, weil alles andre ihnen zu hoch und zu ernst war, und um doch irgendwo die ersten zu sein, sich das Erziehungsgeschäft und die Gesellschaft der Kinder gefallen lassen. —

Das pädagogische Interesse ist nur eine Aeußerung unsers ganzen Interesse für Welt und Menschen; und der Unterricht konzentriert alle Gegenstände dieses Interesse — da, wohin sich unsre gescheuchten Hoffnungen endlich retten: — in den Schoß der Jugend, welcher der Schoß der Zukunft ist. — Außerdem ist der Unterricht sicherlich leer und ohne Bedeutung. Sage niemand, er erziehe mit ganzer Seele! Das ist eine hohle Phrase. Entweder, er hat **nichts** zu vollbringen durch die Erziehung, — oder die größere Hälfte seiner Besinnung gehört dem, **was** er dem Knaben mitteilt, **was** er ihm zugänglich macht, — gehört seiner Erwartung von dem, was, jenseits aller bisherigen Phänomene unsrer Gattung, die sorgfältiger gepflegte Menschheit werde leisten können. Dann aber strömt aus voller Seele eine Fülle des Unterrichts, welche der Fülle der Erfahrung sich vergleichen darf; dann giebt das bewegte Gemüt auch dem Hörer freie Bewegung; und in dem weiten, faltenreichen Gewande solcher Lehrart ist Raum genug für tausend Nebengedanken, ohne daß das Wesentliche an seiner reinen Form verlöre. Der Erzieher

selbst wird dem Zögling ein eben so reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahndung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den großen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide mit einander in großer und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu irgend eines Dritten zu bedürfen. —

Der Unterricht endlich allein kann Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden. Man denke sich einen Entwurf des Unterrichts, zunächst bloß nach den Gliedern der Erkenntnis und Teilnahme eingeteilt, mit völliger Nichtachtung aller Klassifikation der Materialien unsrer Wissenschaften; denn diese kommen, da sie nicht Seiten der Persönlichkeit unterscheiden, für gleichschwebende Vielseitigkeit gar nicht in Betracht. — Durch Vergleichung mit einem solchen Entwurfe sieht man leicht, welche Stellen desselben sich der Beiträge der Erfahrung und des Umgangs bei einem bestimmten Subjekt und unter gegebenen Umständen vorzugsweise zu erfreuen haben; welche — ohne Zweifel viel größere — Partien hingegen leer ausgehen. Man findet z. B., daß der Zögling durch seine Umgebung mehr auf das gesellschaftliche, etwa patriotische Interesse, als auf Sympathie mit Einzelnen hingeleitet, — oder daß er mehr auf Dinge des Geschmacks als der Spekulation zu achten veranlaßt ist, — oder umgekehrt, wo der Fehler gleich groß ist. — Darin liegt dann eine zwiefache Andeutung. Erstlich soll man auf der Seite, wo das Uebergewicht ist, die Massen zerlegen, ergänzen, ordnen. Zweitens soll man, teils an jenes anknüpfend, teils unmittelbar, durch den Unterricht das Gleichgewicht herbeiführen. Keineswegs aber darf, in einem Alter der Bildsamkeit, die zufällige Hervorragung als ein Wink angesehen werden, dahin noch mehr durch die Erziehung zu wirken. Diese Regel, welche die Unform in Schutz nimmt, ist von der Liebe zur Willkür ersonnen und vom Ungeschmack empfohlen. Freilich, wer Buntes und Karrikaturen liebt, den würde es wohl sehr ergötzen, wenn er, statt vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in Reih' und Glied sich zu bewegen taugen, einen Haufen von Bucklichten und Krüppeln aller Gattung sich wild durch einander tummeln sähe, — wie es da geschieht, wo die Gesellschaft aus Menschen von getrennter Sinnesart, deren jeder mit seiner Individualität groß thut, und keiner den andern versteht, zusammengesetzt ist.

II. Stufen des Unterrichts.

Τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα, τί δ' ὑστάτιον καταλέξω; Homer.

Was nach einander, und eins **durch** das andre, — was hingegen zugleich, und jedes mit **eigner** und ursprünglicher Kraft geschehen müsse:

diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine große Mannigfaltigkeit verflochtener Maßregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, immer auch vieles durch das Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientieren hat.

Unsre Vorbegriffe sagen uns, der Unterricht habe Erkenntnis und Teilnahme, als verschiedne Gemütszustände von ursprünglicher Eigentümlichkeit, zugleich zu entwickeln. Sehen wir auf die untergeordneten Glieder, so ist hier zwar eine gewisse Folge und Abhängigkeit, aber dennoch kein strenges Nacheinander. Spekulation und Geschmack setzen zwar die Auffassung des Empirischen voraus, aber während diese Auffassung immerfort geht, erwarten jene nicht etwa das Ende derselben; sie regen sich vielmehr schon sehr früh, und entwickeln sich von da an gleichzeitig mit der Erweiterung der bloßen Kenntnis des Mannigfaltigen, indem sie ihr allenthalben, wo nicht Hindernisse eintreten, auf dem Fuße nachfolgen. Besonders auffallend ist die spekulative Regung in der Periode, wo die Kinder unaufhörlich **warum?** fragen. Der Geschmack versteckt sich vielleicht mehr unter andern Bewegungen der Aufmerksamkeit und Teilnahme; gleichwohl liefert er immer seinen Beitrag zu dem Vorziehen und Zurücksetzen, wodurch Kinder ihre Unterscheidung der Dinge zu erkennen geben. Und wie viel schneller würde er sich entwickeln, wenn wir ihm die einfachsten Verhältnisse zuerst darböten, und ihn nicht gleich in unfaßliche Verwickelungen hineinwürfen? — Da der Geschmack sowohl als das Nachdenken etwas ursprüngliches ist, das nicht gelernt werden kann: so darf man, selbst unabhängig von der Erfahrung, darauf rechnen, daß in der Sphäre hinreichend erkannter Gegenstände sich beides ohne Verzug in Bewegung setzen muß, wenn das Gemüt nicht sonst zerstreut oder gedrückt ist. Es versteht sich aber, daß Erzieher, um wahrzunehmen, was sich in den Kinderseelen regt, selbst diejenige Bildung besitzen müssen, deren feinste Spuren sie hier zu beobachten haben. — Das eben ist das Unglück der Erziehung, daß so manches schwache Licht, was in der zarten Jugend glimmt, bei den Erwachsenen längst völlig verloschen ist; daher sie nicht taugen, es zur Flamme anzufachen. —

Das Vorige gilt auch von den Gliedern der Teilnahme. Unter einem Häufchen von Kindern, wenn nur etwas von Sympathie vorhanden ist und wach erhalten wird, entwickelt sich von selbst ein gewisses Bedürfnis der geselligen Ordnung zum gemeinen Besten. Und wie die rohesten Nationen nicht ohne Götter sind, so haben auch Kinderseelen eine Ahndung von unsinnlicher Macht, welche in die Sphäre ihrer Wünsche so oder anders eingreifen könnte. Woher käme auch sonst die Leichtigkeit, womit sowohl abergläubische als echt religiöse Vorstellungsarten sich bei den Kleinen Eingang und Einfluß verschaffen? Indessen für ein Kind, das sich in strenger Abhängigkeit von seinen Eltern und Aufsehern findet, nehmen freilich diese sichtbaren Personen den Platz ein, welchen sonst das Gefühl der Abhängigkeit unsinnlicher [illegible] weist; und eben

daher ist der erste religiöse Unterricht nur eine höchst einfache Erweiterung des Verhältnisses der Eltern zu den Kindern, wie denn auch die ersten gesellschaftlichen Begriffe von der Familie entlehnt sein werden.

Die Verschiedenheit des Interesse also, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar.

Hingegen die im Anfange entwickelten formalen Grundbegriffe beruhen auf Gegensätzen dessen, was nach einander folgen müsse. Es kommt darauf an, davon die richtige Anwendung zu machen.

Ueberhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran? das bleibt im allgemeinen unbestimmt. Gewiß müssen sie so nahe als möglich beisammen gehalten werden, denn zum Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen, deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten, und eine gewisse Uebung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die *Sauberkeit*, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß. Das schwerste vielleicht ist hier dem Lehrer: *das völlig Einzelne zu finden*; sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen. Lehrbücher könnten hier zum Teil vorarbeiten.

Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen *viele* im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer *relativen* Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommne Einheit jeder Gruppe voraus. So lange nun das letzte Einzelne der Bestandteile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte, ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. Es giebt aber über der höhern Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muß die frühere Jugend Verzicht thun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr *Klarheit jeder Gruppe*; er *assoziiere* die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger, und sorge, daß die *Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe*. —

Hierauf beruht die *Artikulation* des Unterrichts. Die größ
Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern
kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen

zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größern zusammensetzen, und mit immer größern Entfernungen in der Zeit, je höhere Besinnungsstufen erstiegen werden sollen.

Blicken wir jetzt zurück auf die Zergliederung vom Begriff des Interesse: so finden wir auch dort gewisse Stufen unterschieden; Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.

Das Merken beruht auf der Kraft einer Vorstellung gegen die andern, welche ihr weichen sollen; also teils auf ihrer absoluten Stärke, teils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen. Das letztre führt auf die Idee einer Disziplinierung der Gedanken; wovon vorzugsweise im ABC der Anschauung der Ort war zu reden. Die Stärke einer Vorstellung kann teils durch die Gewalt des sinnlichen Eindrucks (wohin das Zugleichsprechen mehrerer Kinder, auch das vervielfältigte Darstellen desselben Gegenstandes durch Zeichnungen, Instrumente, Modelle u. s. w. gehört), teils durch Lebhaftigkeit der Beschreibungen, teils besonders dadurch erreicht werden, wenn schon verwandte Vorstellungen in der Tiefe des Gemüts ruhen, welche sich mit der jetzigen vereinigen. Das letztre allgemein zu veranstalten, ist Sache einer großen Kunst und Ueberlegung, welche dahin geht, jedem Künftigen etwas voranzuschicken, was ihm den Boden bereite, z. B. das ABC der Anschauung der Mathematik, kombinatorische Spiele der Grammatik, Erzählungen aus dem Altertum einem klassischen Schriftsteller.

Im Merken wird das Einzelne klar; aber auch die Assoziation, die Ordnung, und das Fortschreiten nach der Ordnung muß gemerkt werden.

Eben so giebt es Klarheit der Erwartungen, und Assoziation derselben, ja es giebt systematische und methodische Erwartung.

Allein diese Verflechtungen sind es nicht, was uns hier hauptsächlich interessieren muß. — Wir wissen, daß, wenn das Erwartete hervortritt, sich nur ein neues Merken erzeugt. Das ist durchgängig der Fall in der Sphäre des Wissens. Wo schon einiger Vorrat der Kenntnis beisammen ist, da wird nicht leicht etwas gemerkt, woran sich nicht Erwartungen knüpften, — doch die Erwartung erlischt, oder wird durch neue Kenntnis befriedigt. Sollten ungestüme Begehrungen daraus aufsteigen, so würden sie der Regel der Mäßigung, und folglich der Zucht unterliegen. — Aber es giebt ein Merken, was nicht so leicht befriedigt, noch vergessen wird, es giebt ein Fordern, was in Handlung überzugehen bestimmt ist; dies ist das **Fordern** der **Teilnahme.** So viele Rechte auch hier die Mäßigung ausübt: dennoch würde diejenige Erziehung verfehlt sein, [illegible]e nicht Entschließungen zum Wirken für das Wohl der [illegible]ellschaft, und eine gewisse Energie des religiösen [illegible] Demnach kommen bei der Bildung der Teilnahme

gar sehr die höhern Stufen in Betracht, zu welchen das Interesse übergehen kann. Und es ist leicht klar, daß mit diesen Stufen die der menschlichen Alter zusammenpassen. Dem Kinde ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge. Die Artikulation des Unterrichts gestattet aber auch hier wieder schon in den kleinsten Gliedern, die den frühern Jahren gehören, eine Anregung des Forderns, das in Handlung treten möchte. Aus solchen Anregungen erhebt sich in spätern Jahren, indem zugleich die Charakterbildung mitwirkt, das kräftige Fordern, welches Thaten erzeugt. —

Es sei gestattet, die Resultate durch kurze Worte zu fixieren, die man leicht deuten wird.

Allgemein soll der Unterricht
zeigen,
verknüpfen,
lehren,
philosophieren.

In Sachen der Teilnahme sei er
anschaulich,
kontinuierlich,
erhebend,
in die Wirklichkeit eingreifend.

III. Materie des Unterrichts.

Die Materie des Unterrichts liegt in den Wissenschaften. Man wird nicht von der allgemeinen Pädagogik erwarten, daß sie dieselben vor Augen legen solle.

Jedermann frage sich selbst, was in seinem Wissen der bloßen Erkenntnis, was der Teilnahme zugehöre? Und wie es in die vorhin angezeigten Glieder von beiden zerfalle? — Meistens wird eine solche Selbstprüfung eine große Ungleichförmigkeit der eignen Bildung, und sogar in den hervorragenden Teilen derselben viel fragmentarisches entdecken. Einige leiden Mangel an Geschmacksbildung, sie haben sich vielleicht mit einer sehr untergeordneten Art der schönen Künste, — mit der Blumenmalerei, mit ein wenig Musik, mit Distichen oder Sonetten oder Romanen beschäftigt. Einige wissen nichts von Mathematik, andre nichts von Philosophie. Die Gelehrtesten werden vielleicht lange raten, wo denn die ganze Hälfte, die wir Teilnahme überschreiben, in dem weiten Reiche ihres Wissens zu suchen sei? —

An allen diesen Mängeln leidet unfehlbar die Erziehung. Wie viel sie leide? das ist sehr verschieden. Es kommt auf den Erzieher — auf den Zögling — auf Gelegenheiten an, die sich nebenher darbieten oder nicht.

Je aufrichtiger der Erzieher gegen sich selbst, — und je gewandter er ist, das Vorhandene zu benutzen, desto besser wird es gehen. Nicht leicht ist jemand in einer der unterschiednen Rücksichten ganz stumpf. Vieles läßt sich, bei ernstem Wollen, selbst während des Lehrens noch lernen; man ersetzt zuweilen durch die Neuheit des eignen Interesse, was an der Gediegenheit des Vortrags fehlt; und einen kleinen Vorsprung zu gewinnen vor dem jüngern Knaben, ist dem Erwachsenen so gar schwer nicht. Solches Verfahren ist wenigstens immer noch besser, als ganze Hauptteile der Bildung zu vernachlässigen, und nur seine eignen ausgearbeiteten, aber äußerst beschränkten Fertigkeiten und Schulkenntnisse mitteilen zu wollen.

Zuweilen braucht man dem Zöglinge in gewissen Dingen nur den ersten Ruck zu geben, und fortdauernd für Veranlassung und Stoff zu sorgen, so geht er von selbst; und ist vielleicht bald dem Lehrer aus den Augen. In andern Fällen freilich ist es schwer, an dem stumpfen Kopfe nur irgend eine bewegliche Stelle, irgend einen Ton von ansprechendem Interesse zu entdecken. Gerade hier bedarf es der meisten Kenntnisse, um vieles versuchen zu können, der meisten Geläufigkeit, um die rechte Form aufzuspüren. Wenn die Blößen des Erziehers und des Zöglings einander nicht decken, so ist nichts anzufangen.

Oft findet sich in der Nähe ein Mann, der das, was wir nicht verstehen, aber zu lehren nötig finden, glücklich genug mitzuteilen weiß. Alsdann liege nur nicht in der Eitelkeit des Erziehers ein Hindernis, ihn zu benutzen. Es ist in der That kein demütigendes Bekenntnis, man wisse nicht alles, was die Erziehung zu fördern wohl im stande wäre; denn es ist dessen gar zu viel. —

Was über einzelne Gegenstände des Unterrichts hier in Verbindung mit den schon entwickelten Hauptbegriffen zu sagen ist, wird man im folgenden Kapitel kurz beisammen finden. Zunächst fordert noch ein Unterschied, zufolge dessen diese Gegenstände mehr oder weniger *mittelbar* unser Interesse affizieren, einige Verweilung.

Der Unterricht betrifft nämlich

Sachen,
Formen
und Zeichen.

Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessieren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Formen, — das Allgemeine, das, was die Abstraktion von den Sachen lossondert, z. B. mathematische Figuren, metaphysische Begriffe, einfache Normalverhältnisse für die schönen Künste, — diese interessieren wenigstens nicht *bloß* unmittelbar, sondern es wird auch auf Anwendung derselben gerechnet. Wollte aber von den Sachen selbst, den Werken der Natur und Kun[illegible] Menschen, Familien und Staaten, auch noch jemand sagen, sie [illegible]en nur im Gebrauch zu unsern Zwecken, so würden wir i[illegible]eden von so übler Bedeutung nicht in der Sphäre unsres

vielseitigen Strebens hören zu lassen; denn da möchte am Ende der leidige Egoismus als das einzige unmittelbare Interesse übrig bleiben. —

Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last; welche, wenn sie nicht durch die Kraft des **Interesse** für das **Bezeichnete** gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Gleichwohl nehmen die Sprachstudien einen so beträchtlichen Teil des Unterrichts hinweg! — Geht hier der Lehrer auf die gewöhnlichen Forderungen des Vorurteils und des Herkommens ein, so sinkt er unvermeidlich vom Erzieher zum Lehrmeister hinab, — und wenn die Lehrstunden nicht mehr erziehen, so zieht alsbald alles Gemeine der Umgebung den Knaben zu sich herunter, der innere Takt verschwindet, die Aufsicht wird nötig — und dem Manne wird sein Geschäft verleidet. — Stemme man sich daher, so lange man kann, gegen **jeden** Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesse liegt! Alte oder neuere Sprachen, das ist einerlei! Das Buch allein hat ein Recht gelesen zu werden, welches jetzt eben interessieren, und für die Zukunft neues Interesse bereiten kann. Mit keinem andern, — also gleich namentlich mit keinerlei Chrestomathie, welches immer eine Rhapsodie ohne Ziel ist, — darf auch nur eine Woche verloren werden; denn eine Woche ist für Knaben eine lange Zeit; man spürt es schon an ihnen, wenn einen Tag lang der Einfluß der Erziehung schwächer wirkte! — Das Buch aber, welches jedesmal an der Reihe ist, sei der Sprache nach so schwer es wolle, — alle Schwierigkeiten sind übersteiglich durch Kunst, Geduld und Anstrengung!

Die Kunst aber, die Kenntnis der Zeichen mitzuteilen, ist dieselbe, wie die, in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Zeichen sind zunächst Sachen, sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet, gleich den Sachen. Je stärker und vielfacher sie sich den Sinnen eindrücken, desto besser. Klarheit, Assoziation, Anordnung, und regelmäßiges Durchlaufen muß pünktlich einander folgen. Man dringe nicht zu eilig auf die Bedeutung der Zeichen; eine kleine Zeitlang lasse man dieselbe ganz bei Seite; dadurch wird Zeit gewonnen.*) Uebrigens hat es keinen Zweck, die Theorie der Zeichen gleich anfangs ganz gründlich zu lehren; man lehre so viel, als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genauern Kenntnis erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter. —

In Rücksicht auf die Formen oder das Abstrakte ist es zunächst nötig, allgemein zu erinnern, worauf in speziellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich daß das Abstrakte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden; sondern daß man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muß. Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen erhebe sich die Abstraktion; und wiewohl es eigner Vertiefungen in die

*) Vielleicht sollte man beim Lesenlehren das Auge der Kinder lange vorher mit den Buchstabenfiguren durch allerlei Darstellungen vertraut machen, ehe man irgend einen hörbaren Laut daran knüpfte.

bloßen Formen bedarf, muß doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden.

Der Knabe steht in der Mitte zwischen den platonischen Ideen und den Dingen an sich. So wenig für ihn das Abstrakte reell werden darf, eben so wenig hat er hinter den Sinnendingen die unerreichbaren Substanzen, und hinter seinem Bewußtsein das reine Ich, oder gar hinter dem vielen das eine, welches nicht vieles und doch alles ist, zu suchen. Soll er irgend einmal mit Glück in diese Vorstellungsarten sich einlassen: dann gerade ist zu wünschen, daß er erst seinen offenen Sinnen hingegeben so lange fortgehen mag, bis er auf die elastische Stelle kommt, die den Metaphysiker fortschnellt.

Sachen also sind dem Knaben nichts anders als die gegebenen Komplexionen derjenigen Merkmale, die wir in Abstraktion herausheben, und abgesondert betrachten. — Daher giebt es einen Weg von den einzelnen Merkmalen (Formen) zu den Sachen, worin sie bei einander sind; es giebt auch einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen. Hierauf beruht der Unterschied des *synthetischen* und *analytischen* Unterrichts, wovon im folgenden Kapitel.

Aber unglücklicherweise ist es niemandem geläufig, Sachen als Komplexionen von Merkmalen zu begreifen. Uns allen ist jede Sache *eine trübe Masse* ihrer Merkmale, deren *Einheit* wir blind *voraussetzen*; an deren *vielfach mögliche Unterordnung* unter jedes ihrer Merkmale wir kaum denken; — keiner sogar von unsern *Philosophen* scheint an das eine und an das andre sich vollständig besonnen zu haben! Daher die Unfreiheit und Ungelenkigkeit der Köpfe, welche das Wirkliche nicht in der Mitte des Möglichen zu fassen wissen! Aber ich kann hier nicht alles klar machen: manchem müssen andre Forschungen nachhelfen.

IV. *Manieren des Unterrichts.*

Manier ist nirgends willkommen, und sie findet sich überall! Wie könnte sie ausbleiben? Jeder Mensch bringt sie mit seiner Individualität herbei; und in jedes Zusammenwirken, wie hier des Lehrers und Zöglings, kommt sie von beiden Seiten.

Indessen, Menschen gewöhnen sich an einander, bis auf einen gewissen Grad wenigstens. Jenseits desselben liegt das Unleidliche, welches durch Wiederholung immer widriger wird. Dahin gehört das Gesuchte und das, was unmittelbar unangenehm affiziert. Jenes verzeiht man nicht, weil es ein *willkürlicher* Fehler ist, — dieses zerreißt die Geduld, weil die Empfindung des Unangenehmen sich durch Wiederholung verstärkt.

Möchte jede *gesuchte* Manier aus dem Unterricht wegbleiben! Das Fragen wie das Dozieren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Accent, alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zuthat erscheint, und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht. Aber aus den vielen Sachen und Situationen entwickeln sich

viele Weisen und Wendungen des Vortrags; daher das, was die Pädagogen unter dem hohen Namen Methoden so reichlich erfunden und empfohlen haben, sich noch sehr wird vermehren, und jedes hie und da gebrauchen lassen, ohne eins vor dem andern unbedingte Vorzüge zu behaupten. Der Erzieher muß reich sein an allerlei Wendungen; er muß mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken, und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.

An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloß passiv machen, und ihm eine peinliche Verleugnung der eignen Beweglichkeit anmuten. Darum muß der zusammenhängende Vortrag das Gemüt durch stets gespannte Erwartungen bewegen; oder, wo er das nicht kann — und bei Kindern ist es schwer, — da muß der Vortrag nicht zusammenhängen wollen, sondern Unterbrechungen gestatten, oder selbst veranlassen. Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit giebt innerhalb des Kreises, den die vorliegende Arbeit zu bewahren nötigt. — Uebrigens mache es nur immerhin der Lehrer sich selbst sowohl als den Lernenden bequem! Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, so fern es nicht wesentlich schadet, — veniam damus petimusque vicissim.

Fünftes Kapitel.

Gang des Unterrichts.

Alles bisher Entwickelte, unter sich gehörig verflochten und auf die mancherlei Gegenstände unsrer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen: dies ist die große und wirklich unabsehliche Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will. Durch wenige allgemeine Begriffe konnte hingezeigt werden auf das, was in der Ausarbeitung die beharrliche Anstrengung vieler Menschen und langer Zeiten erfordern würde.

Was ich hier zu geben denke, ist nur Skizze. Es soll nur dienen, mehr Geläufigkeit in das Verbinden der schon entwickelten Begriffe zu bringen, und eine Aussicht auf das Feld der vorliegenden Arbeiten zu bereiten. Die allgemeine Pädagogik darf sich ins spezielle nicht so einlassen, daß der Ueberblick sich vom Ganzen auf irgend einen Teil besonders hinzöge. Dies zu verhüten, werde ich selbst das geistige Auge durch das sinnliche zu gewinnen, und, was zugleich durchdacht, was zugleich gethan werden muß, einem Anblick hinzulegen suchen.

I. Bloß darstellender, — analytischer, — synthetischer Unterricht.

So oft es sich zuträgt, daß für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit

zweckmäßig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen; und dies ist das erste, worauf man zu sehen hat.

Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; — oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maße nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinausführen; — man kann überhaupt alles dasjenige **bloß darstellend** versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hilfe rufen mag der Unterricht hier alle Arten von Abbildungen; sie werden ihm desto besser helfen, je weniger er sie zuvor zum bloßen Durchblättern und zum unverständigen Zeitvertreib hat mißbrauchen lassen.

Gradweise wird die bloße Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deswegen ist es unbestimmt, was und wie viel man auf sie rechnen dürfe, so wie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Denn ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube.

Mehr auf seine eigne Kraft gestützt, erreicht auch der **analytische** Unterricht mehr das Allgemeine. — Damit man gleich wisse, ungefähr wenigstens, wovon ich rede, nenne ich Pestalozzi's Buch der Mütter, und die Niemeyerschen Verstandesübungen. Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Takt darauf, daß er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen, und die Aufmerksamkeit in das kleinere und kleinste successiv vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Das muß nur durchgeführt werden.

Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen; die Sachen in Bestandteile, die Bestandteile in Merkmale. Merkmale, Bestandteile, Sachen, und ganze Umgebungen können der Abstraktion unterworfen werden, um mancherlei formale Begriffe daraus abzuscheiden. Aber es finden sich in den Sachen nicht bloß gleichzeitige, sondern auch successive Merkmale, — und die Veränderlichkeit der Dinge giebt Anlaß, Begebenheiten in die Reihen zu zerlegen, welche in ihnen neben und durch einander laufen. Bei allen diesen Auftrennungen stößt man teils auf das, was nicht getrennt werden kann, auf das Gesetz-

mäßige, — für die Spekulation; teils auf das, was getrennt werden soll oder nicht soll, auf das Aesthetische, — für den Geschmack.

Auch den Umgang kann man zerlegen, und in die einzelnen Empfindungen der Teilnahme, die er bereitet, das Gemüt vertiefen. Und man muß es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Denn das Totalgefühl gegen eine Person, vollends gegen einen Kreis von Personen, ist allemal aus vielen einzelnen Gefühlen zusammengesetzt; — und aus den Gefühlen gegen andre müssen die Gefühle mit ihnen erst sorgfältig herausgehoben werden, — damit der Egoismus die Teilnahme wenigstens nicht unbemerkt erdrücke. — Feinfühlende Frauen verstehen es am besten, den Umgang zu zerlegen, mehr teilnehmende Achtsamkeit unter die Kinder zu bringen und eben dadurch auch die Berührungen zu vervielfältigen, — die Intensität des Umgangs zu erhöhen. Man sieht es leicht, ob jemand in frühern Jahren unter solchem weiblichen Einfluß gestanden hat! —

Indem nun der analytische Unterricht das Besondre, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinauf in die Sphäre des Allgemeinen. Denn aus dem Allgemeinen ist das Besondre kompliziert. Man erinnere sich allenfalls an die Definitionen per genus proximum et differentiam specificam; und bedenke dabei, daß die spezifische Differenz, für sich allein genommen, auch ein genus ist, in welchem eben so wie in jenem ersten, höhere genera eingeschlossen sein können, — samt den zugehörigen Differenzen, von deren jeglicher denn abermals das nämliche gilt! So wird wohl zu merken sein, wie sich Logik und Kombinationslehre berühren, — und warum die Zerlegung dessen, was ein individueller Gesichtskreis kombiniert enthält, ins Logisch-Allgemeine hinausweist, und dadurch die Empfänglichkeit des Gemüts erweitert für andre neue Auffassungen, worin die schon bekannten Elemente anders und mit andern kompliziert vorkommen möchten. Alles das geschieht zwar ursprünglich in uns allen, — und was von selbst geht, damit darf der Lehrer nicht sich und die Kinder aufhalten, aber es geschieht nicht so vollständig und rasch, daß dem Lehrer, (der übrigens seine Subjekte beobachten muß), nicht vieles zu thun übrig bliebe.

Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von Beurteilung. Denn das zu Beurteilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen; das Einfache ist leichter durchschaut als das Verwickelte. Die Elementarvorstellungen haben mehr Stärke bekommen, und die Zerstreuung durch das Viele und Bunte ist hinweggenommen. Die allgemeinen Urteile liegen überdas sowohl für künftigen Gebrauch als für künftige Prüfung bei neuen Gelegenheiten bereit.

Auch die Assoziation der Prämissen, worauf für die Geläufigkeit im logischen Schließen alles ankommt, — die wissenschaftliche Phantasie, gewinnt sehr durch häufige Analysis des Gegebenen. Denn eben weil die Erfahrung kein System ist, sorgt sie am besten für die

mannigfaltige Mischung und Anschmelzung unsrer Gedanken, wenn wir sie nur fortdauernd denkend begleiten. —

Aber alle Vorteile des analytischen Unterrichts sind gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang samt den daran geknüpften Beschreibungen hatten geben können. Den Stoff muß die Analysis nehmen, wie sie ihn findet. Auch ist die Wiederholung sinnlicher Eindrücke, wodurch auf einer Seite ein Uebergewicht entsteht, oft mächtiger als die künstlichen Vertiefungen und Verweilungen, wodurch der Lehrer auf andern Seiten entgegenarbeitet. Das Allgemeine ferner, was nur aus gewissen Fällen durch Abstraktion hervorgehoben ist, erlangt mit Mühe die freie Stellung im Gemüt, wodurch es sich als allgemein, und für alle speziellere Verknüpfungen gleich fähig zeigt. Und für Spekulation und ästhetische Beurteilung vermag die Analysis eigentlich nicht mehr, als nur die Punkte, worauf es ankommt, zu entblößen. Daß Erfahrung weder das Theoretisch- noch Aesthetisch-Notwendige geben kann, ist bekannt; es läßt sich also auch durch Zerlegung des Gegebenen nicht als solches finden. Auch selbst die analytische Beleuchtung angenommener spekulativer und ästhetischer Vorstellungsarten, wiewohl sie das Verkehrte fühlbar machen möchte, erreicht dennoch selten die Stärke des Eindrucks, welcher zur Auslöschung des früheren nötig ist, — sie erreicht nie das Genügende, welches dem aufgestörten Gemüt Bedürfnis ist. Widerlegung und Kritik allein richten wenig aus; man muß das Rechte hinstellen.

Der **synthetische** Unterricht, welcher aus eignen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. Freilich, reicher kann er nicht sein, als unsre Wissenschaften, unsre Litteratur; aber eben dadurch doch unvergleichbar reicher, als die individuelle Umgebung eines Kindes. Freilich, reicher wird er nicht sein, als die Hilfsmittel, welche der Lehrer besitzt, aber die Idee selbst wird die geschicktern Lehrer allmählich schaffen. — Die ganze Mathematik,*) mit dem, was ihr vorangeht und folgt, — das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neuern, — gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vokabeln und Grammatik, — und so sind wir leicht erinnert, wie viel durch verkehrtes Benehmen hier verdorben werden kann. Müßten die Elemente notwendig durch bloßes Auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die Schulknaben große Ursache, gegen alle Erweiterung des synthetischen Unterrichts zu protestieren. Vorsagen, Nachsprechen, Wiederholen, Beispiele und Symbole aller Gattung sind bekanntlich mildernde Hilfen. Für die Musterdreiecke hatte

*) An die so genannte analytische Methode der Mathematik darf man hier gar nicht denken. Hier ist keine Rede von der Manier, wie die Mathematiker die ihnen vorgelegten Aufgaben lösen mögen, — das Hinstellen und Zusammenstellen der Aufgaben, wie es der Lehrer oder das Lehrbuch gut findet, ist allemal Synthesis.

ich vorgeschlagen, sie dem Kinde in der Wiege, an einer Tafel durch glänzende Nägel bezeichnet, fortdauernd vor Augen zu stellen. Man lachte. Und man lache nur noch mehr! denn ich stelle in Gedanken neben jene Tafel noch Stäbe und Kugeln mit allerlei Farben überzogen; ich versetze, kombiniere und variiere sehr fleißig diese Stäbe und späterhin Gewächse und allerlei Spielsachen des Kindes; ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube, und lasse darauf einfache Töne und Intervalle minutenlang erklingen; ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die Hand einer ungeübten Spielerin, um die rhytmischen Verhältnisse daran zu beobachten, ich werde weiterhin das Gefühl des Kindes nach dem Thermometer üben, Kälte und Wärme zu unterscheiden, und nach Gewichten, die Maße der Schwere anzugeben; endlich schicke ichs zum Tuchhändler in die Schule, um so gut als er die feinere und die gröbere Wolle ausfühlen zu lernen. Ja wer weiß, ob ich nicht gar noch die Wände der Kinderstube mit sehr großen buntgemalten Buchstabenfiguren auszieren werde? — Allen dem liegt der einfache Gedanke zum Grunde, das plötzliche, mühsame Einprägen, welches man Auswendiglernen nennt, werde entweder nicht nötig oder sehr leicht sein, wenn die Elemente der Synthesis früh zu Bestandteilen der täglichen Erfahrung des Kindes gemacht werden, damit sie, so viel möglich, unter dem unvergleichbar größern Haufen der Dinge mit einschleichen mögen, die um die Zeit des Sprechenlernens samt ihren Benennungen so wunderbar leicht gefaßt werden. Aber ich bin nicht der Thor, welcher an dergleichen kleinen Hilfen, die den Unterricht mehr oder weniger erleichtern und beschleunigen mögen, das Heil der Menschheit hängen sieht. —

Zur Sache! — Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen; er muß die Elemente geben, und ihre Verbindung veranstalten. *Veranstalten*; nicht eben durchaus *vollziehen*. Denn das Vollziehen ist endlos; wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen? Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er *vielseitig* daran arbeiten könne: dies muß die Jugendbildung vermitteln. Sie muß also, nächst den Elementen, die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen.

Die allgemeinste Art der Synthesis ist die *kombinatorische*. Sie kommt allenthalben vor, sie trägt bei zur Gewandtheit des Geistes in allem, und muß daher am frühesten und am meisten, bis zur vollkommensten Geläufigkeit, geübt werden. Vorzugsweise aber regiert sie im empirischen Fach, wo sie durch nichts gehindert wird, das (logisch) *Mögliche* zu erkennen zu geben, wovon das Zufällig-Wirkliche ein Teil ist, und wohinein es auf mancherlei Weise klassifiziert werden kann. Von da aus findet sie den Weg in die praktischen Wissenschaften, wo sie die Vermittlerin ist, wenn Reihen von Begriffen auf Reihen eines gegebenen Mannigfaltigen angewendet werden sollen, wie sich eben hier in der Pädagogik bald zeigen wird.*)

*) Und was sich vielleicht noch mehr in der Form der *positiven Gesetzgebung* zeigen könnte oder sollte.

In der Sphäre der Spekulation kann sie sehr vermißt werden, wenn sie mangelt; das haben die Mathematiker gefühlt! Doch hier, und eben so in der Sphäre des Geschmacks wird sie verdunkelt durch die eigentümlichen Arten der Synthesis, welche darin herrschen, und welche teils die unstatthaften Verknüpfungen ausstoßen, teils von allem charakterlosen Gedankenspiel das Gemüt entfernen.

Eng verbunden mit den kombinatorischen Begriffen sind die Zahlbegriffe. Jeder kombinatorische Aktus konstituiert eine Anzahl von Elementen der Komplexion; die Zahl selbst ist davon das Abstraktum.

Eigne Formen der empirischen Synthesis sind bekanntlich die in Raum und Zeit; die geometrischen und rhytmischen. — Hierher gehört das ABC der Anschauung. Es ist **synthetisch**, da es von Elementen ausgeht; obgleich ihm seine Einrichtung durch die analytische Betrachtung der Gestalten bestimmt wird, die sich in der Natur vorfinden, und die sich darauf müssen zurückführen lassen.

Die eigentlich spekulative Synthesis, gänzlich verschieden von der logisch-kombinatorischen, beruht auf den Beziehungen. — Aber die Methode der Beziehungen kennt niemand; und die Pädagogik hat nicht das Amt, sie vorzulegen. — Es ist auch nicht die Sache der frühern Jahre, sich ernstlich mit der Natur zu entzweien. Auf der andern Seite kann es eben so wenig gestattet sein, den Geist ganz ungeübt im Spekulieren zu lassen bis in die Jahre, wo ein ungestümes Verlangen nach Ueberzeugung sich von selbst entwickelt und trotzig das erste beste ergreift, um sich zu befriedigen. Am wenigsten darf diese Vernachlässigung in unsern Zeiten empfohlen werden, wo die Spaltung der Meinungen jeden anficht, und nur dem Leichtsinn oder einer eben so voreiligen als traurigen Resignation erlaubt, nach Wahrheit nicht zu fragen! Vielmehr muß der Erzieher, ganz ohne Rücksicht auf **sein** System, die **gefahrlosesten** Wege suchen, um die Fähigkeit zum Forschen möglichst vorzurüsten, und das treibende Gefühl, was von den einzelnen Problemen — den Elementen der Spekulation, — angeregt wird, vielseitig zu erwecken, damit der junge Denker nicht glauben könne, bald am Ende zu sein. — Das sicherste ist ohne Zweifel das mathematische Studium; leider ist dies zu sehr in ein Spiel mit Hilfslinien und Formeln ausgeartet! Man führe es so viel als möglich auf das Durchdenken der Begriffe selbst zurück. Auch die Logik ist zu brauchen; nur verspreche man sich nicht zu viel davon. Unter den Problemen der philosophischen Spekulation ziehe man diejenigen am weitesten hervor, welche an Mathematik, Physik, Chemie hängen; auch in denen, welche Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen, kann der jugendliche Geist unter einer geschickten Führung zu seinem großen Vorteil mannigfaltig umhergewendet werden. Viel Diskretion aber fordert alles, was sich der Religion nähert. — So lange als möglich erhalte man das religiöse Gefühl, welches seit den frühesten Jahren an dem einfachen Gedanken: Vorsehung, hängen soll, ungestört! Aber alle Religion hat eine Neigung, selbst in die Spekulation hineinzugreifen, und sich in vor-

nehmen Dogmen auszubreiten. Bei einem in vielseitiger Bildung begriffenen Gemüt unterläßt diese Neigung gewiß nicht, sich zu regen. Alsdann ist es Zeit, ein ernstes Wort zu reden: von den vergeblichen Versuchen so vieler reifen Männer aller Zeiten, hier feste **Lehrsätze** zu finden; von der Notwendigkeit, für diese Gegenstände erst das Ende aller spekulativen Vorübungen zu erwarten; von der Unmöglichkeit, sich ein verlornes religiöses **Gefühl** plötzlich mit der spekulativen Ueberzeugung zurückzugeben; von der Einstimmung der uns umgebenden Naturordnung in die nie abzuweisenden Bedürfnisse, welche die Schauspiele der menschlichen Abhängigkeit in uns erzeugen, und wodurch Religion auf dem Boden der Teilnahme fest gewurzelt ist. — Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern; er **darf** in keinem Falle das mindeste in den Weg legen; und, wenigstens unter Protestanten, kann er vernünftigerweise nicht leicht wünschen, daß er dürfte.

Die Theorie des Geschmacks liegt zwar zu sehr im Dunkeln, als daß man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Aesthetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen. Aber dahin wird man sich leicht vereinigen, daß nicht in der Masse, sondern in den Verhältnissen der ästhetische Wert liege; daß nicht in dem Wahrgenommenen, sondern in der Art, wahrzunehmen, der Geschmack begründet sei. Unsre Stimmung ist für nichts so leicht verdorben, als für das Schöne. Und auch dem klaren Auge des Kindes ist das Schöne nicht klar, wiewohl es uns scheinen möchte, als brauche es nur gesehen zu werden. Das unbefangene Auge nun sieht gewiß die Masse, es faßt gewiß alles, was zu fassen vorliegt, — aber es rückt sich nicht die Verhältnisse zusammen, wie der gebildete Mensch in seinen besten Stunden es am liebsten und leichtesten vollbringt. — Der Geschmack wohnt meistens bei der Phantasie, wiewohl er von ihr ganz verschieden ist. Es ist leicht zu begreifen, welche Hilfe sie ihm leisten könne. In dem Hin- und Herrücken der Bilder nämlich verändern sich die Verhältnisse, und unter den vielen Verhältnissen finden sich auch die, welche durch ihren Effekt die Aufmerksamkeit fesseln, und um sich her andre Bilder gruppieren. So gerät der Geist ins Dichten. — Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die: das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen. Man wird den Inhalt eines klassischen Schauspiels zuerst erzählen, — nicht die Folge der Szenen, sondern die Begebenheit; man wird die Verhältnisse, die Situationen, der Begebenheit abzugewinnen suchen, man wird sie so und anders zusammenfügen und hie und da ausmalen, — endlich wird der Dichter ausführen, was uns zu schwer fallen würde. Einzelne Momente der Begebenheit wird man vielleicht verkörpert zu idealisieren suchen, — und es wird sich ein Gemälde, ein Bildwerk finden, was uns die Gruppe hinstellt. — Mit der

Musik geht alles sicherer; die Grundverhältnisse samt ihrer einfachsten Synthesis sind in der Hand des Generalbaßlehrers, der nur kein Pedant sein muß. —

Wir kommen zu dem Unterricht, welcher die Teilnahme synthetisch bilden soll, — durch den also das Herz groß und voll werden müßte, **selbst da,** wo keine schöne Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein ausgezeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings an einander, — zu Hilfe kommen möchte. — Wo haben wir einen solchen Unterricht? Wer muß nicht bekennen, daß die gewöhnliche Studierart es darauf anzulegen scheint, das Gemüt unter der Masse zu beugen? und durch den Ernst der Wissenschaft, ja selbst der gepriesenen **Kunst**, zu erkälten? uns von Menschen zu entfremden? von den einzelnen wirklichen Menschen, und den einzelnen wirklichen Haufen, die sie bilden; welche unserm Geschmack wenig zusagen, der Spekulation zu niedrig und der Beobachtung meistens zu fern stehen; für welche aus Teilnahme zu arbeiten gleichwohl unsre schönste Zierde ist, — und zu deren Gattung zu gehören wir, vielleicht mit einem Gefühl von Demütigung, dennoch auf jeden Fall eingestehen müssen? —

Man hat das kombinatorische Gerüste der Geschichte — diese Komplexionenreihe von Namen aus verschiedenen Gegenden, welche am chronologischen Faden abläuft, — auf Tabellen gebracht, um sie dem Gedächtnis einzuprägen. Man hat den Sprachstudien und der Altertumskunde das Verstandübende abzugewinnen gesucht; man hat die alten Dichter als Muster aller Kunst wieder hervorgehoben. Alles vortrefflich! Man hat endlich die Geschichte der Menschheit als eine große Entwickelung ins Auge fassen wollen, mit allerlei hineingetragenen Ideen, — da wandte man wieder den Blick; und nicht ohne Grund, denn freilich als **Schauspiel** ist das Ganze kein Ganzes, nicht sehr erhebend, und wenig genügend. — Mußte man über dem allen denn vergessen, daß hier allenthalben von Menschen die Rede ist, denen Teilnahme gebührt, denen man nur teilnehmende Zuschauer zuführen darf, — und daß diese Teilnahme gerade denjenigen am natürlichsten ist, welche noch nicht, mit uns, in die Zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die Gegenwart begreifen, — und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist! Vermochte nicht die **Kindlichkeit,** dieses allgemeine Eigentum aller ältern griechischen Schriftsteller, das vornehm-gelehrte Gefühl niederzubeugen, womit man sich zu ihnen setzte, — oder vielmehr, hatte man so wenig **Selbstgefühl,** nicht zu merken, daß hier sich zwar wohl eine Jugend darstellt, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein Mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften?

Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, daß etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; — vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsre jüngern Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit

sie dann weiter gerade aus in die Zukunft gehen können, mit eignen Schritten, ohne entlehnte Stelzen.

Sollen sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, — sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die Ihrigen von früh auf erkannt haben. —

Dann sind wir über den Gegenstand der Teilnahme nicht verlegen. Ob wir dabei synthetisch, elementarisch zu Werke gehen?

Zuvörderst, man wird der Teilnahme ihre Elemente nicht zuzählen, man wird dieselben nicht nach irgend einer synthetischen Methode steif aneinandersetzen wollen. Hier bedarf es einer erwärmten Temperatur des Gemüts; — nicht zu Zeiten einer augenblicklichen Erhitzung durch ein aufflackerndes Flämmchen, — sondern für immer durch einen Stoff, der eine sehr gelinde Wärme beharrlich entwickelt.

Ferner, Teilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen; von den Elementen allmählich fortschreitende Teilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande der Menschen, und schreiten mit ihm fort. Was wir in der Gesellschaft empfinden, das entsteht aus den verwickelten politischen und Kulturverhältnissen von Europa. Soll die Teilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern, klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewußtsein, so daß das Ganze wisse, was es verlange, — so muß sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte, und sich genug ausbreitete durch den Umfang der mannigfaltigen Gemütsbewegungen, die ihm zugehören. Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltner sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen müßte. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Dokumente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht; — das übrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen.

Endlich, die Teilnahme würde sich zwar am meisten elementarisch, und am vollkommensten frei von Sprüngen entwickeln im Umgange der Kinder unter einander. Aber eben dieser ihr Umgang — richtet sich nach den Beiträgen, die jedes dazu giebt, die Beiträge nach den Beschäftigungen und Aussichten eines jeden, die Beschäftigungen und Aussichten, — wenn man sie nicht roh aufwachsen läßt, ohne Zweifel nach dem Stoff, den man ihren Gemütern zu verarbeiten giebt. Unleugbar ist der Umgang der Knaben und Jünglinge gänzlich verschieden nach der Leitung, die sie erhalten. — Macht diese Leitung Sprünge: — so haben sie Mühe zu folgen; sie folgen ungern, sie ziehen sich in ihre kindlichen Spiele und Umtriebe zurück; sie bestärken sich darin gegenseitig durch ihren Umgang. Irgend einmal aber müssen sie hervor in die Gesellschaft, in die Welt. Was Wunder, wenn sie sich auch da noch gemeinschaftlich stemmen, wenn sie, die ohne Teilnahme wie unter Fremde treten, desto unbiegsamer mit einander in ihrer Kleinlichkeit beharren, — was Wunder,

wenn die Gesellschaft selbst am Ende sich aus einem lockern Haufen kleiner Partien zusammensetzt, deren jede sich gern für sich amüsiert und als Mittel dazu ihre Verhältnisse mit dem Ganzen braucht, wie sie kann. —

Wie anders unter einer patriotisch gestimmten Nation! Hier erzählen euch kleine Buben von sechs Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen von den großen Kindern, den Heroën ihrer Vorzeit; — sie erzählen sich unter einander, sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es. — Die Alten wußten ihren Homer auswendig, sie lernten ihn nicht als Männer, sondern als Knaben. Er war der allgemeine Jugendbildner; und seine Zöglinge machen ihm keine Schande. Er konnte freilich nicht alles — und alles werden wir ihm auch nicht anvertrauen. —

Denkt euch einen europäischen Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsre Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. — Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es.

Man sage nicht, wir Deutschen seien ohnedas zu sehr weltbürgerlich gestimmt. **Zu wenig patriotisch**; das, leider! ist **wahr**; aber muß ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aussöhnen? —

Kehren wir zu den Alten! — Dichter, Philosophen, Geschichtsschreiber, fallen uns hier in eine Reihe, sofern sie sämtlich menschliche Natur an menschliche Herzen legen. — Das homerische Epos, der platonische Dialog sind nicht zuerst Werke der Kunst und Bücher der Weisheit; sie stellen vor allem Personen dar und Gesinnungen; für diese zuerst heischen sie eine freundliche Aufnahme. — Schlimm für uns, daß die Fremdlinge, die man uns empfiehlt, griechisch reden! Das macht uns die gute Aufnahme schwer; wir müssen den Dolmetscher brauchen; wir müssen allmählich die Sprache selbst lernen. Allmählich! Es geht nicht auf einmal, am wenigsten gleich gründlich. Es ist uns jetzt am Gebrauch gelegen, um so mehr, da die Dolmetscher selbst nicht eben das verständlichste Deutsch reden. Künftig, bei guter Muße, werden wir die Feinheiten der Sprache, und durch sie die Kunst der Dichtung zu erreichen suchen; jetzt zuerst bleibt uns beides gleich fern; die Fabel soll uns **nur** unterhalten, die Personen aber sollen uns interessieren. Zu dem Ende bedarf es allerdings einer gewissen philologischen Geschicklichkeit des Lehrers, gerade damit er dem grammatischen Unterricht die engsten möglichen Schranken setzen, innerhalb derselben aber das Begonnene mit strengster Konsequenz durchführen könne. Jedoch diese Geschicklichkeit muß hier durchaus nichts weiter als den Ruhm guter **Dienste** erwerben wollen. Daß Homer die ältesten bekannten Formen der griechischen Sprache darstelle, daß die Konstruktion äußerst einfach und leicht, daß der antiquarische Gewinn für alle weitern Fortschritte in der Litteratur entscheidend sei: diese Bemerkungen sind wahr; aber hier haben sie kein Gewicht. Möchte die Schwierigkeit doppelt und der gelehrte Gewinn halb so groß sein; die vorigen Gründe würden in ihrer unvergleichbaren

Stärke beharren. Aber es kommt darauf an, mit welchem Gemüt man sie auffaßt. —

Dreierlei ist zu thun, um diesen speziellen Teil der Erziehungskunst auszuarbeiten. Man muß die Auswahl bestimmen; — hauptsächlich aus Homer, Herodot, Thukydides, Xenophon, Plutarch; aus Sophokles und Euripides, und aus Plato; wie auch aus den Römern, die, sobald sie vorbereitet sind, sich anschließen müssen. Man hat zweitens die Lehrart genau zu bezeichnen; — und drittens bedarf es gewisser Hilfsschriften für alles, was als begleitende Erzählung und Betrachtung vorteilhaft nebenher gehen könnte. Ohne dabei zu verweilen, erinnere ich nur, daß von Homer nicht füglich die rohere Ilias, aber die ganze Odyssee, mit Auslassung einer einzigen längern Stelle im achten Buche, (über einzelne Ausdrücke schlüpft man leisen Fußes hinweg), von Sophokles ziemlich früh der Philoktet, von Xenophon die historischen Schriften, (nicht aber die wahrhaft unmoralischen Memorabilien, die ihren Kredit der Glückseligkeitslehre verdanken). — von Plato schon im spätern Knabenalter, nach ein paar leichten Dialogen, die Republik gelesen werden kann. Diese letztre ist dem erwachenden Interesse für die größere Gesellschaft ganz angemessen; in den Jahren, wo sich junge Männer der Staatskunst ernstlich widmen, genügt sie eben so wenig, als Homer einem Jünglinge, der gerade jetzt alles Kindliche hinter sich wirft! Plato der Ideenlehrer und Homer der Dichter bleiben allerdings dem reifern Alter; aber verdienen etwa diese Schriftsteller nicht, zweimal gelesen zu werden? Hat etwa der Jugendlehrer nicht das Verweilen und das Ueberweggleiten in seiner Hand? —

Genug über den synthetischen Unterricht im allgemeinen! Er wird früh anfangen müssen, und sein Ende ist nicht zu finden. Fühlbar aber wird er machen, daß Eltern und Jünglinge den Termin der Bildungsjahre weiter als nach heutiger Sitte hinausrücken müssen, — denn sie werden wohl nicht die kostbaren Früchte einer langen Mühe halbreif dem Zufalle preis geben wollen. Für die meisten wäre eben das ein Grund, nicht anzufangen: aber es giebt deren, die das Beste wollen, wenn es nur zu finden ist.

Wird aber ein Erzieher zu spät gerufen und findet er nicht etwa auch eine verspätete Kindlichkeit unverdorben vor, (welches sich selten einmal trifft): so lasse er die Griechen; so traue er überhaupt mehr dem analytischen Unterricht! Nur daß er alsdann nicht auf einmal die angehäuften großen Massen in die kleinsten Teile zerlegen wolle; vielmehr müssen die Vertiefungen anfangs partienweise umhergehen, dann, bei fortgesetztem Gespräch, (zu welchem allenfalls aus dem schon vorhandenen Gesichtskreise gewählte Bücher, die man gemeinschaftlich liest, ungezwungen veranlassen mögen), muß, unter beständigem Tasten nach den beweglichen Stellen des Gemüts, eine Partie nach der andern ihre kleinern Glieder hergeben, damit man nicht sowohl korrigiere, als vielmehr nur den Menschen seines Vorrats inne werden lasse. Ist er nun

sich selbst ein Gegenstand der Betrachtung geworden, so wird es sich zeigen, wie er sich gefalle? wie viel Kraft er besitze? wo und wie man ihm noch synthetisch Hilfe leisten könne? —

Dem bloß-darstellenden Unterricht werden wir, wie oben bemerkt, statt aller Regel die Munterkeit und den Beobachtungsgeist des Lehrers wünschen müssen. Auf den analytischen und synthetischen Unterricht sollten die im vorigen Kapitel entwickelten Begriffe kombinatorisch angewendet werden. Man erinnere sich, daß hier nur eine Skizze versprochen ist; und man erwarte nicht die **feinere Artikulation** des Unterrichts in den engen Fächern einer Tabelle.

II. Analytischer Gang des Unterrichts.

Empirie.

Das Zeigen, Benennen, Betasten- und Bewegenlassen der Dinge geht allem voran. — Es zieht sich von dem Ganzen immer mehr in die Teile, und in die Teile der Teile. Man assoziiert die Teile, indem man ihre Lage unter einander bestimmt. Man zerlegt Sachen in ihre Merkmale, und assoziiert die Merkmale durch Vergleichungen. — Ist das Mannigfaltige eines Erfahrungskreises auf diese Weise einzeln hinreichend bearbeitet: so zerlegt man die Ereignisse, welche beim Zusammenstoß des Verschiedenen entstehen, in die Veränderungen, die jedes Einzelne leidet. Man entwickelt den Gebrauch, welchen der Mensch von den Dingen macht. Die Begriffe von Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, welche nicht hieher gehören, können füglich dabei vermieden werden; die Empirie hat es nur mit der Folge der Begebenheiten, mit dem Ver-

Spekulation.

Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises stößt allenthalben auf Andeutungen eines gesetzmäßigen Zusammenhangs der Natur der Dinge, auf Andeutungen von Kausalverhältnissen. Ohne Frage, ob diese Andeutungen objektiv giltig, ob sie transcendent oder immanent zu erklären seien: liegt der Jugendbildung daran, daß sie aufgefaßt werden, wie sie vorkommen; daß wie mit den Blicken des Physikers oder des pragmatischen Historikers (nicht des fatalistischen Räsonneurs) der Konsequenz der Natur in allem Verlauf der Be-

Geschmack.

Das Aesthetische — (unter welchem Namen ich das Schöne, das Erhabene, das Lächerliche, samt den Nüancen und Gegenteilen davon, zusammenfasse:) — entsteht uns erst in der verweilenden Betrachtung. Jüngere Kinder sehen gewöhnlich nur die Masse, wie andre Massen. Zuerst ist das Bunte, das Kontrastierende, das Bewegte für sie schön. Haben sie sich daran satt gesehen, und trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen Stimmung: dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen beschäftigen könne. Man

Empirie.

lauf ihrer Reihen zu thun. — Gegenstand dieser Zerlegungen ist in den frühern Jahren auf der einen Seite der menschliche Körper (auch unter den äußern Gegenständen der wichtigste, denn man fühlt nicht bloß den eignen, man sieht auch die Körper andrer Menschen); auf der andern Seite die Summe der Dinge umher, Hausgerät, Pflanzen, Tiere, u. s. w. Mit dem menschlichen Körper hängt menschliches Thun und Leiden zusammen, nebst den nächsten und einfachsten Verhältnissen der Menschen unter einander. — Hier greift der darstellende Unterricht ein; er erweitert die Kenntnis der Natur und des Menschen durch die ersten Anfänge von Länder- und Völkerkunde. Daraus wird allmählich Geographie und

Spekulation.

gebenheiten nachgespürt werde. — Die ersten Schritte macht ein Zeigen, ein Hervorziehen des Zusammenhangs, von Mittel und Zweck wie von Ursache und Wirkung. Hierbei muß sich das Verhältnis der Bedingtheit und Abhängigkeit durch veränderte Versuche mit verändertem Resultat verraten; wie wenn man eine Maschine langsamer und schneller dreht, und hier und dort eingreift, um zu sehen, welche Räder folgen und welche nicht. Dazu muß man das Resultat in der Gewalt haben; und es muß die Aufmerksamkeit anziehen, also nicht zu gemein, noch zu betäubend sein. — Man assoziiere die vorher einzeln dargestellten Versuche, und zeige sie assoziiert; als den Pendel mit dem Räderwerk in der Uhr, die mechanisch erregte Wärme mit der Explosion des Pulvers beim Schießgewehr; die Expansion der Dämpfe mit der Kontraktion durch Kälte bei der Dampfmaschine u. s. w. Man sehe dabei nach, wo jedes bleibt, was aus jedem wird; man vergesse nicht die Rückstände; man betrachte die **Gesamt-**

Geschmack.

zeige also zuerst auf das Schöne, indem man es heraushebt aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden. Alsdann fange man an, es zu zerlegen; nämlich in solche Partien, deren jede für sich noch einen Wert für den Geschmack hat. So würde man z. B. einen wohlgewachsenen Strauch vor sich nehmen, davon einen einzelnen Zweig, genau wo er hervortritt, abschneiden, davon eben so ein Blatt, und von dem gefiederten Blatt die einzelnen Blättchen; oder die Blume, von der sich ebenfalls die Blätter ablösen und einzeln vorlegen lassen. Falsche Zerlegungen, — z. B. einen Schnitt mitten in das Blatt, — muß der Zögling beachten und rügen. So muß das einfachste Schöne, — es muß die Artikulation des zusammengesetzten, — es muß bei der Wiedervereinigung das neue Schöne der entstehenden Umrisse einzeln gefaßt und assoziiert werden. So entkleide man auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diktion, das Sujet von der Form. Aber alle diese Auflösung

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

Die Zerlegung des Umgangs zur Erweckung der Teilnahme an einzelnen Menschen hat zur Hauptidee: Zurückführung der Gesinnungen, — der minder guten wie der bessern — auf natürliche Regungen, deren **Möglichkeit** jeder in seinem eignen Bewußtsein antreffen, mit denen er demnach auch sympathisieren könne. Aber wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eignen voraus. Demnach zerlege man die jugendliche Seele sich selber; sie entdecke in sich den Typus menschlicher Gemütsbewegungen. Auch den Ausdruck muß sie deuten lernen, wodurch menschliches Gefühl sich zu Tage legt; zunächst den unwillkürlichen; aber allmählich auch das Maß und Gewicht der konventionellen Bezeichnung. Es muß sich daran eine Sorgfalt knüpfen, sich im eignen Betragen andern immer deutlich darzustellen, Mißverständnisse und unvorsichtige Kränkungen zu verhüten. — Diese Anfänge einer,

Teilnahme für Gesellschaft.

Betrachtungen über die Konvenienzen des Umgangs, und über die gesellschaftlichen Institute aller Art weisen zurück auf die Notwendigkeit, daß Menschen sich unter einander schicken und helfen. Auf diese Notwendigkeit gestützt, erkläre der Unterricht die Formen der gesellschaftlichen Subordination und Koordination. Um hier anschaulich zu sein, ergreife er vor allem das nächste Beispiel, den Zögling selbst; diesen stelle man in allen seinen gesellschaftlichen Verhältnissen an den rechten Platz, und lasse ihn die ganze Bedingtheit und Abhängigkeit seiner Existenz empfinden. Indem die Teilnahme dies Gefühl in die Auffassung der gegenseitigen Abhängigkeit aller hinüberträgt; und indem der kontinuierliche Umlauf der gesellschaftlichen Bewegung, samt allem Schwanken vorwärts und rückwärts, immer klarer erkannt, immer erwartungsvoller durchblickt wird: muß die **allgemeine Ordnung** dem Knaben teuer werden, und un-

Religion.

Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit der Menschen ist das wesentliche Naturprinzip aller Religion. — Man lasse hinschauen, wo Menschen das Gefühl ihrer Grenzen äußern; man deute jeden Uebermut auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke. Der Kultus werde als ein lautes Bekenntnis der Demut dargestellt: Vernachlässigung des Kultus hingegen führe — wohin sie wirklich führt, — auf den Verdacht einer stolzen Geschäftigkeit, die auf einen vergänglichen Erfolg zu viel Mühe wendet. Kontinuierliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideutigen Wert der Güter, das Verhältnis zwischen Lohn und Arbeit. Gegenüber stelle man die Möglichkeit der Frugalität, die Ruhe dessen, der wenig braucht, — die Betrachtung der Natur, welche dem Bedürfnis entgegenkommt, den

Empirie.

Naturgeschichte, wobei immer das Zeigen und Assoziieren dem Lehren vorausgeht. Daneben geht die empirische Menschenbeobachtung aus der nahen Umgebung leise fort. — Analytische Uebungen in der Muttersprache müssen durch den ganzen Umfang derselben angestellt werden, um der Orthographie, dem Stil und der allgemeinen Grammatik vorzuarbeiten, und selbst um Begriffe vorläufig zu scheiden. — Was gezeigt und assoziiert ist, bekommt durch bestimmt zusammenstellende Rekapitulation die Lehrform; und wo es sich fragt, welche Stelle in der Lehrform, — etwa in der Klassifikation, diesem oder jenem gebühre, da wird eine Spur des Philosophierens eintreten.

Spekulation.

heit der Folgen, oder bemerke den Punkt, wo ihr Verlauf sich der Beobachtung entzieht. — Aber auch wie Menschen auf einander rechnen, und in ihren Arbeiten einander voraussetzen, oder stören, im Hause, in der Oekonomie, in den Gewerben, im Staate, — assoziiert wieder mit dem toten Mechanismus der dienenden oder schadenden Naturkräfte, — dies alles muß, wo es sich in der Erfahrung oder im beschreibenden Unterricht findet, sorgfältigst ausgezeichnet, der ruhig verweilenden und hin und her prüfenden Beschauung hingelegt, keinesweges aber dem flüchtigen Ansehn, dem Staunen, dem Schreck, oder auch selbst einer voreiligen Andacht preisgegeben werden. — Grenzscheidungen unter Begriffen, Suchen nach Definitionen — Entwickelung der eigenen Gedanken können sich später damit vereinigen. — Das Lehren und Philosophieren gehört hier der Physik und endlich den spekulativen Systemen.

Geschmack.

habe stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis, denn dahin strebt das auffassende Gemüt; man beleuchte das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen. Auch fange man nicht mit zu großen Gegenständen an; das Einfachere ergiebt klarere Geschmacksurteile. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgange, im Anstande, im Ausdrucke zeige man auf das Schickliche, und verlange es in so weit von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen. Dies wird so viel besser gehen, je weiter alle aufgedrungene Ziererei entfernt blieb; und je reinere Stimmung man im allgemeinen zu erhalten weiß. — Das Lehren ästhetischer Zerlegungen nach Kunstregeln, und das Philosophieren darüber ist meistens mißlich.

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

dem innern Sinn anschaulichen Psychologie müssen sich mit dem Umgange, mit der Kenntnis der Menschen kontinuierlich erweitern und das Gemüt mehr und mehr beschäftigen. Es muß daraus immer mehr jede menschliche Erscheinung erklärlich werden, jeder Widerwille, als gegen fremdartige Wesen, immer unmöglicher, die Anschließung an alles Menschliche immer inniger werden. — Aber selbst dazu gehört: daß, wie in einem verklärenden Spiegel, jeder menschliche Zug erkennbarer, also vollendeter in seiner Art, minder verwischt als im gemeinen Leben, — einer poetischen Erhöhung angenähert, — in dem nachahmenden, allein nicht fortgerissenen — Gemüte sich darstelle: — ohne gleichwohl ins Fabelähnliche, über das Wirkliche und folglich auch über die Teilnahme selbst, hinauszutreten. Klassische Dichter machen das verständlich.

Teilnahme für Gesellschaft.

verletzlich, und wert der Aufopferungen, die sie irgend einmal auch von ihm erheischen könnte. Erhebt sich die körperliche Kraft im Jünglingsalter: dann ziemt es sich, zu dem Gedanken an Vaterlandsverteidigung das Gemüt zu heben bei dem Blick auf das **Militär** — dies glänzende Schauspiel des Staats, das, von früh auf, die Augen der Jugend so lebhaft beschäftigt, und leicht der Erziehung nachteilig wird, wenn nicht der Unterricht den Aufreizungen des wilden Ungestüms und der Eitelkeit hinreichende Gegengewichte giebt. — Allem Glanz, den dieses und andre Institute des Staats von sich werfen, setze der Unterricht die stete Erinnerung entgegen an die wirkliche Kraft, welche der brave Mann zu seinem Posten mitbringen, — und an die wirklichen Schranken, in welche jeder öffentliche Diener sich fügen muß.

Religion.

Fleiß möglich macht und im ganzen belohnt, wiewohl sie verbietet, an dessen einzelnen Erfolgen zu hängen. Man leite von da auf ein allgemeines teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben, und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muß.

Ueberhaupt soll der Geist **feiern** in der Religion. Von allem Denken, Begehren, Besorgen soll er hieher zur Ruhe kehren. Aber für das Hohe der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit vielen, die Kirche, willkommen. Nur bleibe er auch hier nüchtern genug, um phantastische und mystische Gaukeleien, vollends Affektationen des Mystizismus, als tief unter der Würde des Gegenstandes zu verschmähen.

Anmerkung. Zur Nahrung der Teilnahme im Knabenalter hat der darstellende Unterricht historische Erzählungen; — lebhafte biographische Schilderungen von Menschen und Menschenhaufen. Nur nichts von neuerer Politik!

Vorerinnerung.

Der synthetische Unterricht giebt eine Menge neuer Vorstellungen und hat sie zu verarbeiten. Er beobachte beständig, ob er auch das Gemüt zu sehr erfüllt, oder zu leer läßt; man wird hier nicht bloß die Fähigkeiten, sondern auch die Disposition zu verschiedenen Stunden sehr verschieden finden und sich darnach richten müssen. Ferner wirke Regierung und Zucht, vor allem aber die eigne, ganz der Sache gegenwärtige Sammlung des Lehrers dahin, daß ein Streben rege sei, gleich im **ersten** Augenblick **ganz** und **recht** zu fassen, reinlich und sauber

---

Empirie.

Man zeige schon sehr früh an unzähligen Beispielen die kombinatorischen Operationen, am meisten das **Variieren**, welches wohl am öftesten gebraucht wird. Ganz unabhängig davon zeige man auch die Reihen der Merkmale sinnlicher Dinge, dergleichen man z. B. in Lehrbüchern der Mineralogie bemerkt findet; als die Reihen der Farben, Grade der Schwere, Härte u. s. w. Hieher gehören auch die räumlichen Formen. Zuerst Viereck und Kreis, als welche sich am öftesten an den umgebenen Geräten ohne Zerlegung darbieten. Dann Winkel. Dabei nutze man die Zeiger der Uhr; die Eröffnungen der Thüren und Fenster, u. s. w. Winkel von 90°, 45°, 30°, 60° müssen zuerst ausgezeichnet werden. Geläufigkeit darin setzt mein ABC der Anschauung voraus, welches hier seinen Platz hat. — Statt aller Beispiele über das kombinatorische Konstruieren der Dinge aus den Reihen der Merkmale, welchem ein freies Assoziieren dieser Reihen vorangehen muß, oder über die, auf den kombinatorisch gelegten Grund zurückgehende Analysis gegebener Dinge, (welche dahin gehört, wo viele denkbare Komplexionen in der Wirklichkeit

Spekulation.

Das Auffinden der Beziehungen, oder die Synthesis a priori, setzt, in allen Fällen von Bedeutung, vorher gefühlte Schwierigkeiten, — Vertiefung in spekulative Probleme voraus. Der reelle Boden dieser Probleme aber ist die Erfahrung, die äußere und innere; — ihn sollte eigentlich die Jugendbildung als solchen in Besitz nehmen, so breit er ist. Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises führt auf Reihen von Kausalitäten, deren Anfang nicht

Geschmack.

So wenig gehäufte philosophische Lektüre Philosophen bildet, eben so wenig erzeugt sich Geschmack aus einem Umhertaumeln unter allerlei Kunstwerken, selbst wenn die letztern wirklich klassisch sind. Zahllose einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüt in stiller Achtsamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den ästhetischen Sinn; — meistens nur noch eine Art davon, nur diesen oder jenen Geschmack. — Noch **vorher, ehe** die jugendliche Seele

des Unterrichts.

alles aufzunehmen. Endlich hüte man sich, auf neugelegtem Grund **zu rasch** fortzubauen. Was heute klar wurde, ist morgen wieder dunkel, und wer sich an das einzelne noch mühsam besinnt, kann es nicht komplizieren und anwenden. Was nun die Elemente betrifft, so sorge man womöglich, daß sie lange vor dem Gebrauch bereit liegen; auch baue man immer mit etwas breitem Grunde; damit hie und dort zu thun sei, und Abwechselung entstehe. Was aber die Komplikation anlangt, so ist es sehr wichtig, mit deren Formen, sofern es sein kann, das Gemüt besonders zu beschäftigen, damit es die Wege der Verknüpfung voraussehe und selbst suche.

Teilnahme an Menschen.

Den Menschen überhaupt, — dem **Menschlichen,** so vielfach es ist, und uns begegnen möchte und werden könnte, — gebührt eine Teilnahme, die sich nicht bloß analytisch aus dem Umgange mit bekannten oder dargestellten Individuen entwickeln kann, und die sich noch viel weniger mit dem allgemeinen Gattungsbegriffe Menschheit leichthin aufnehmen läßt. Nur diejenigen besitzen sie zum Teil, und können sie einigermaßen mitteilen, die zahllose mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben; — nur die Würdigsten unter den Dichtern und, ihnen zunächst, den Historikern. Wir suchen bei ihnen die klarste Anschauung

Teilnahme für Gesellschaft.

Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte muß die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten; zugleich das Drängen der Not, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Hinweisungen auf das, was gehörig verbundne Menschen darstellen und wie sie sich darstellen können, wie aber keiner allein etwas großes zu werden, vollends zu leisten, im stande sei, — wie jeder **in** und **außer** sich, immer nur das verarbeite, was Zeit

Religion.

Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, muß diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt, einen Ueberblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizonts hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grund-

Empirie.

fehlen,) nur ein Wort über Grammatik; namentlich über das Konjugieren. Hier sind erstlich zu unterscheiden die allgemeinen Begriffe, welche sich dabei komplizieren, Person, numerus, tempus, modus, vox, — von den Sprachzeichen, wodurch diese oder jene Sprache sie angiebt. Es ist ferner zu unterscheiden das Deutlichmachen der einzelnen Begriffe und ihrer Reihen vom Entwickeln des typus der Konjugation, welcher bloß aus dem Variieren jener Reihen entsteht. Aber dieser typus entwickelt sich von selbst, wenn außer den Begriffen auch die Form des Variierens, unabhängig von aller Grammatik, schon bekannt war. Will man nun eine einzelne Sprache, z. B. griechisch lehren, so zeigt man, nach jenen allgemeinen Vorbereitungen, zuerst die am meisten konstanten Kennzeichen, als, des Futurum, Perfektum, des Konjunktivs, Optativs, u. s. w., und läßt sie an einzelnen Worten aufsuchen; dann durchgeht man die minder konstanten Kennzeichen, als Anomalien, welche besonders gelernt werden müssen. So beschäftigt man den Geist mit der Konjugation, man assoziiert ihm auf alle Weise das Mannigfaltige derselben, ehe man zum Auswendiglernen schreitet; wiewohl auch dieses nicht entbehrt werden kann. Bei hinreichender kombinatorischer Uebung läßt man den typus in andre und andre Formen bringen, welches geschieht, indem man

Spekulation.

zu finden ist, weder in der Weite, noch in der Tiefe der Welt und des Bewußtseins. Die physikalischen Naturkenntnisse führen auf eine Menge von Hypothesen, aus denen synthetisch in die Natur zurückzugehen man gewöhnlich nicht ohne Anstoß versucht. Man zeige diese Hypothesen und jene Probleme, einzeln, nach Gelegenheit; man beschäftige die Phantasie damit, und lasse den Vorstellungsarten Zeit, sich aufzuklären, so weit sie können, oder sich wenigstens mannigfaltig zu assoziieren. Allmählich ziehe man aus den Problemen, welche unmittelbar das Reelle zu betreffen schienen, die **Begriffe** hervor; und mache bemerklich, daß der Denker hier in den Verwickelungen seiner eignen Gedanken befangen sei, daß er folglich sie

Geschmack.

starken Eindrücken ausgesetzt wird, die als Reminiszenzen ankleben könnten, muß sie die einfachen Verhältnisse, die ästhetischen Bestandteile der größern Kompositionen leise vernommen haben. Dies gilt für jede der neben und über einander liegenden Sphären der Künste. Das Vernehmen der Verhältnisse hängt ab von der Klarheit und Reife der Auffassung; das Gemüt muß affiziert, nicht hingerissen, — es muß leicht, nicht stürmisch bewegt sein. — Man umringe es also mit den Materialien der Verhältnisse, — mit denen, welche in dem jedesmaligen Fassungskreise vollkommen enthalten sind. Man assoziiere dieselben auf allerlei Weise. Man zeige die einfachen Verhältnisse selbst, wenn man im Besitz derselben ist, (wie in

Teilnahme an Menschen.

allgemeiner psychologischer Wahrheit. Aber diese Wahrheit ist kontinuierlich modifiziert nach andern und andern Zuständen der Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, daß diese und jene Modifikationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. Darum ein **chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuern!** — Dies Aufsteigen wird sich von selbst seitwärts ausbreiten, und die allmählichen **Divergenzen der Individualitäten** bei erweiterter, verpflanzter, nachgeahmter Kultur, dem Gemüte nahe bringen. Auch das Schiefe und Künstlich-Schlechte, auf welches man bei diesen Divergenzen stößt, dargestellt in

Teilnahme für Gesellschaft.

und Umstände ihm darreichen, — müssen ein disponierendes Interesse anregen, jener Fügsamkeit gemäß die Menschen so anzustellen und anzuhalten, wie es nötig ist, damit sie zu ihren eignen bessern Zwecken vorwärts schreiten können. Aber der Unterricht muß hiebei die ganze, der unverdorbenen Jugend natürliche Bescheidenheit in Anspruch nehmen; er muß die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden und ihm das Unfügsame der Räsonniersucht zeigen, welche mit vieldeutigen Reden müßige Leerköpfe füllt, und in kritischen Momenten die öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt. — Alles Vorlaute und Vor-

Religion.

gedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht; wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückließ. — Immer von neuem muß diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden; als die letzte Voraussetzung eines jeden Mechanismus, der sich irgend einmal zur Zweckmäßigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Es darf mit der Gottheit reden, wie mit seinem Vater. Dem Knaben müssen, in immer steigender Deutlichkeit, die

Empirie.

die Anordnung der Reihen bei der Variation verändert. — Ein noch viel leichteres Beispiel wäre die musikalische Notenschrift, wo die Reihe der Tonzeichen mit der der rhytmischen Zeichen variiert wird. — Man wird aber auch diese Uebungen in der Botanik, Chemie, Mathematik und Philosophie wieder gebrauchen; man wird durch ihre Hilfe allein das Gerüst der Wissenschaften richtig darstellen, Klassifikationen richtig lehren und darüber philosophieren können.

Der kombinatorische Blick, — überhaupt ein unschätzbares Talent in allen Fällen, wo vielerlei zugleich bedacht sein will, — kommt dem Unterricht noch besonders zu statten bei syntaktischen Sprachübungen, — und bei der Auffassung des Skelets der Geschichte. Dieses zu erlernen ist eine eigne Beschäftigung des spätern Knabenalters, welche von dem teilnehmenden Umfassen historischer Erzählungen, deren manche hier vorausgegangen sein sollen, ganz gesondert werden muß. In dem Skelet liegen mehrere Reihen von Namen, die zur Chronik der einzelnen Länder, und wenn man will, zur Chronik der Kirche, der einzelnen Wissenschaften und Künste gehören, neben einander; und es kommt darauf an, nicht nur die

Spekulation.

zu behandeln die rechte Methode besitzen müsse. Hier kann die Logik eintreten. Das Studium der Mathemathik (für welche schon das ABC der Anschauung die gegenseitige Abhängigkeit gewisser Größen vorbereitend bemerkt), muß alsdann längst eine bedeutende Stufe erreicht haben. An ihr muß wenigstens das logische Schließen durch Mittelbegriffe, sowohl in der Analysis, als in der Geometrie, längst bis zur Fertigkeit geübt sein. Nun komme das Studium spekulativer Systeme hinzu, (angefangen am besten von den ältesten und einfachsten); und es knüpfe sich daran das psychologische Interesse für menschliche Meinungen. Die Synthesis a priori selbst zu lehren, wird man gewiß der Erziehung erlassen; genug wenn der Jugendlehrer ihr unparteiisch vorarbeitet. — Die Anfänge des

Geschmack.

der Musik). Aber man sorge auch für die ästhetische Stimmung. Nicht alle Kraft darf sich zwischen Lernen und körperlicher Thätigkeit teilen; äußere Wildheit muß eingeschränkt werden. Freies, belebtes Gespräch führt jener Stimmung am nächsten; sinniges Alleinsein hilft sie vollenden. — Regt sich der Geschmack, so muß man die Phantasie zu beobachten suchen. Dazu hilft ein vertrauliches Verhältnis. Für seine Eröffnungen sei der Zögling besonders hier einer gefälligen Aufnahme gewiß, ohne scharfen Tadel, aber auch ohne lebhaftes Lob. Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Produktion zur andern fortgelenkt. — Auf daß er nicht zu früh in seinen

Teilnahme an Menschen.

solcher Folge, und mit allen seinen Gegensätzen und Widersprüchen, wird den ansteckenden Einfluß verlieren, den es auf die Unvorbereiteten zu äußern pflegt, welche, ohne sichere Richtung umhersuchend nach Bildung, so leicht geblendet und oft so gefährlich *gerührt* werden. Auf den Höhen der menschlichen Ausbildung fortschreitend, wird man, angelangt bei unsrer heutigen Litteratur, die niedern, sumpfigen Stellen derselben leicht vorbeigehen; und damit hängt ein bedeutender Grad von Sicherheit gegen alles Verführerische der heutigen Welt zusammen. Endigen wird der ganze Gang bei dem Gegensatz zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideal dessen, was die Menschheit sein sollte; nebst der vermittelnden Ueberlegung, *wie* sie es werden könnte, und was dafür der einzelne zu thun habe? — Vom *Moment* etwas mit Ungestüm zu fordern oder ängstlich zu er-

Teilnahme für Gesellschaft.

schnelle verschmähe das gesellschaftliche Interesse; es verbinde sich dagegen mit einer *ökonomischen* Besinnung höherer Art, welche die Zwecke ausgleicht, und Schwierigkeiten gegen Opportunitäten berechnet. Nicht bloß, was den *Verkehr* angeht, — der Reiz natürlicher und künstlicher Bedürfnisse, der ihn belebt, die öffentliche Macht, die ihn beschützt oder drückt, die verschiedenen Zweige der Administration im Staat, — sondern auch was Menschen *gemeindet*, Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit und öffentliches Vergnügen, — werde zusammen in Betracht gezogen. — Eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam

Religion.

Alten bekennen, daß er ihren Göttern, ihrem Schicksale nicht angehören könne. Er empfange früh, aus der Hand der Kunst selbst, was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. — Man zeichne ihm die Epoche des Sokrates aus, wo das Schicksal **(reelle Vorbestimmtheit ohne Kausalität und Wille)** von der damals neuen Idee der Vorsehung anfing, verdrängt zu werden. Man vergleiche ihm unsre positive Religion mit der, in welcher Plato die griechische Jugend auferzogen wünschte. — Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wün-

Empirie.

einzelnen Reihen geläufig verfolgen, sondern sie auch zu zweien und dreien, wie man will, verknüpfen zu können. — Etwas ähnliches würde sich von rechtlichen Verhältnissen und den positiven Bestimmungen über dieselben sagen lassen; wovon einige Kenntnis zu erhalten schon dem frühern Jünglingsalter wohlthätig ist, weil dadurch die Aufmerksamkeit aufs wirkliche Leben geschärft, und die künftige Besorgung eigner Angelegenheiten erleichtert wird.

Spekulation.

Spekulierens können einen gesunden Jüngling (und selbst den ältern Knaben) zwar wohl zu viel, und zu sehr ausschließend, — aber an sich nie zu lebhaft, beschäftigen, — so lange sie nicht andre Interessen ins Spiel ziehen, und dadurch drückend und beunruhigend werden. Sobald sich dies ereignet, muß man sie durch andre Beschäftigungen kräftig unterbrechen. Die spekulative Stimmung ist dann ohnehin für dasmal verdorben.

Geschmack.

eignen Geschmack versinke: dazu mögen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen, periodisch wieder aufgesucht, leisten der eignen Fortbildung einen Maßstab. Aber aller Geschmack kommt erst spät zum festen Charakter. Um diesen auszuarbeiten, muß er die ganze Kraft seines eigentümlichen Gewissens angestrengt gegen sich selbst wirken lassen.

IV. Ueber Lehrpläne.

Der erste Blick giebt zu erkennen, daß die vorstehenden Tabellen kein Lehrplan sein sollen; da in denselben so vieles vorkommt, was gar keine feste Stundenfolge gestattet, sondern vielmehr auf Gelegenheiten **rechnet,** wo es irgend einem Unterricht beigemischt werden könne. **Der Lehrplan ist die Veranstaltung dieser Gelegenheiten.** Nicht eher kann er entworfen werden, als bis der Erzieher den hier bezeichneten Gedankenkreis reiflich erwogen, sein gesamtes Wissen in denselben eingeführt, und nun noch die Bedürfnisse des Zöglings hinreichend erforscht hat. Von so vielen Zufälligkeiten, die mit der allgemeinen Idee vielseitiger Ausbildung nichts gemein haben, muß der Lehrplan sich abhängig machen, um wirksam zu werden. Denn diese Wirksamkeit kommt zusammen aus den individuellen Kräften des Erziehers und des Zöglings; diese, wie sie sich finden, müssen aufs beste benutzt werden.

Vieles hängt davon ab, wie weit und wie der Zögling entgegenkommt. Ein Unterricht, der früh anfängt, und der hauptsächlich synthetisch sein wird, kann sich ziemlich verlassen auf die Gewalt, die er ausübt durch das, was er giebt. Aber dem analytischen Unterricht sollte eigentlich der Zögling selbst den Stoff darreichen, besonders

Teilnahme an Menschen.

warten, ist übrigens am wenigsten demjenigen natürlich, welcher mit großem Schritt die Zeiten durchwanderte, und allenthalben dieselbe Menschheit erkannte. Selbst wenig bewegt vom Wechsel, wird er auch andre so frei zu machen suchen, als unsre Natur es gestattet. Dies ist das Höchste der Teilnahme.

Teilnahme für Gesellschaft.

eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege, muß den Jüngling erst jeden Beruf kennen lehren, ehe er selbst einen wählt: — welches, mit fester Bestimmtheit, nicht spät genug geschehen kann. — Den gewählten Beruf muß das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohlthätige Wirksamkeit.

Religion.

schenswert finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmack muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich (so fern er Realist bleibt) aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit, unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht.

---

in spätern Jahren, wo die Masse der gemeinen Erfahrung abgenutzt und nur dasjenige der Zerlegung wert ist, was schon in die Tiefe des Gemüts sich eingesenkt hat. — Dem gemäß erklären sich leicht die Erfahrungen, daß bei erwachsenen Jünglingen, **wenn** sie sich offen äußern, die pädagogische Einwirkung sehr schnell und besonders im Anfange (so weit die Analysis trägt), fast wunderbar gelingt; — wenn sie im Gegenteil zurückhalten, alle Bemühung verloren geht! —

Das eigentliche Vehikel des analytischen Unterrichts ist Gespräch, angesponnen und in Gang erhalten durch eine freie Lektüre, und, wenn es sein kann, gehoben durch schriftliche Aufsätze, die Zögling und Erzieher einander gegenseitig vorlegen. Die Lektüre muß aus einer schon bekannten Sprache sein, mancherlei Berührungspunkte mit dem Zöglinge haben und an sich nicht in dem Grade interessieren, daß die häufigen Unterbrechungen, — die vielleicht langen Abschweifungen, die sie sich gefallen lassen soll, — widrig werden könnten. Die Aufsätze müssen nicht lang und nicht künstlich sein, aber mit aller Sorgfalt den Stoff, welchen sie im Gespräch fanden, klar und kenntlich hinstellen und ihren Hauptgedanken deutlich und frappant aussprechen. Sie müssen beweisen, daß das Gemüt vertieft war in seinen Gegenstand. Trifft es der Lehrling schlecht, so mag der Lehrer es besser machen. Er mag, wo es nötig ist, Wetteifer und Dis-

aufbieten, um die Schlaffheit anzuspannen, — nur daß er sich nicht selbst dabei erhitze! — Auf dergleichen Uebungen muß eine verspätete Jugendbildung das meiste Gewicht legen und sie so umherzuwenden suchen, daß sie auf alle Seiten des Interesse nach und nach treffe. Um aber das Gemüt auszufüllen, kann man irgend einen lebhaft darstellenden Unterricht hinzufügen, auch einige an sich unbedeutende, aber so sehr als möglich kontrastierende Nebenstudien zusetzen. — Dies wird die ganze, anscheinend planlose Form des Lehrplans **da** sein, wo die Erziehung ihre schönsten Rechte schon verloren hat; aber als Zusatz werden jene Uebungen auch bei einem sonst synthetisch fortschreitenden Unterricht fast unentbehrlich sein, schon damit der pädagogischen Wachsamkeit nicht verborgen bleibe, was sich im Innern bereitet.

Fängt der synthetische Unterricht zur rechten Zeit und mit voller Hoffnung an: so findet er leicht in den vorigen Entwickelungen die **zwei Hauptfäden,** die von einem Extrem der Erziehung zum andern laufen und nie aus der Hand gelegt werden sollen. Geschmack und Teilnahme erheischen das chronologische Auffsteigen von den Alten zu den Neuern. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen, und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neuern Sprachen anordnet. — Spekulation, und Empirie, so fern sie von jener beleuchtet wird, erfordern vor allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik. — Als Hauptpunkte, welche in den Anfängen dieser beiden Reihen hervorragen, wage ich die Odyssee und das ABC der Anschauung zu nennen. — Als dritte Reihe kann man eine Folge von heterogenen Studien ansehen, unter welchen Naturgeschichte Geographie, historische Erzählungen, und Vorbereitung auf positives Recht und Politik die wichtigsten sein werden. Unter ihnen soll nicht eben das Frühere geendigt sein, ehe das Spätere anfängt; nur die Perioden werden einander folgen müssen, da jedes Einzelne sich im Gemüte vorzugsweise geltend macht. Und jedes bedarf einer solchen Periode, um sich für immer festzusetzen. — Nimmt man die beschriebenen Uebungen hinzu, welche dem analytischen Verfahren von Zeit zu Zeit gewidmet werden müssen, so hat man die Hauptzüge beisammen für den vollständigen Plan des erziehenden Unterrichts; und es ist nur noch nötig, zu den Hauptstudien die Hilfskenntnisse hinzuzudenken. — Die Hauptarbeiten werden von vielen Nebenarbeiten umringt sein, die großenteils außer den Lehrstunden fallen, aber nicht außer der Wirkungssphäre einer konsequenten Zucht. Uebrigens darf man einem Knaben, dessen Interesse erregt ist, zutrauen, daß er die Lasten, welche es mit sich bringt, rüstig tragen werde. Nur hüte man sich, das Interesse zu zerstreuen! Dies geschieht unfehlbar durch alles, was der Kontinuität der Arbeit schadet. Sie muß so geartet sein, daß sie ihre nötige Abwechslung im eignen Reichtum mit sich führt; niemals aber darf sie, dem Wechsel zu Liebe, in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen. Hierüber scheinen die er-

fahrensten Pädagogen der Erfahrung zu bedürfen! Sie scheinen nicht die Wirkung einer Lehrart zu kennen, welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesse unausgesetzt nachfolgt. Woher sonst auch nur die zerissene Stundenordnung in den meisten Lektionskatalogen? Man sollte doch wissen, daß unter allen äußern Bedingungen eines eindringlichen Unterrichts diese die erste und unerläßlichste ist: **dem nämlichen Studium täglich eine Lehrstunde zu widmen!** — Aber freilich, die Masse will Platz haben. — —

Es giebt Fälle, wo man auf den synthetischen Unterricht, dem nicht seine ganze Ausdehnung verstattet ist, doch auch nicht ganz Verzicht thun will. Da kommt es darauf an, ihn zu verkürzen, und gleichwohl nicht zu verunstalten. Regelmäßig ins Enge gezogen, seiner Gestalt nach derselbe, wird er, wie durch ein verkleinerndes Glas gesehen, lebhaftere Farben und stärkere Kontraste zeigen, an Fülle aber und Rundung und Effekt unvermeidlich verlieren. — Die Menge der Sprachen fällt weg; man braucht Uebersetzungen und Auszüge, wo man sonst Originale und ganze Werke gelesen hätte. Aber man verweilt desto nachdrücklicher bei den Hauptideen, je weniger man ihre Wirkung durch mannigfaltigen Apparat unterstützen kann. In der Mathematik thut man darauf Verzicht, den unendlich mannigfaltigen Verkehr darzustellen, den diese Wissenschaft mit sich selbst treibt; man giebt nur die Hauptsätze und die wichtigsten Arten der Rechnung; aber diese encyklopädisch, von den niedrigsten bis zu den höchsten; — denn die höchsten sind nicht notwendig die verwickeltsten. Und was man zeigt, das zeigt man gründlich und zum Behalten auf immer. In der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte verschont man das Gedächtnis mit vielen Namen; man sorgt aber, daß Welt und Menschheit in einem lichten Abriß erscheinen.

Bei der pädagogischen Bearbeitung der Wissenschaften muß auf dergleichen Verkürzungen durch bestimmt ausgehobene **Episoden** gerechnet werden.

So kann immer noch Vielseitigkeit des Interesse gebildet werden, wenn gleich dies Interesse an innerer Stärke und an Gewandtheit der Aeußerung manches entbehren muß. — —

Sei aber der Lehrplan welcher er wolle: wenn die Gelegenheiten, die er veranstaltete, nicht benutzt werden, so ist er vereitelt. — Dies Buch wird hoffentlich verschont bleiben von leichtsinnigen Freunden, welche sich einbilden möchten, dessen Vorschrift befolgt zu haben, wenn sie nur den Homer und das ABC der Anschauung früh genug anfangen. Ich werde ihnen nicht danken, wenn sie nicht zugleich bemüht sind, die Menschen des Dichters hervorzuheben, und die Gestalten der Dinge zu artikulieren. — Die eitelsten aller Lehrpläne möchten wohl **die Schulpläne** sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden: und schon die, welche ein Schulkollegium in pleno verabredet, ohne daß der Scholarch zuvor die Wünsche der Einzelnen vernommen, die Vorzüge und Schwächen eines jeden geprüft, **ihre Privatverhältnisse unter einander** erkundet, und dem

gemäß die Beratschlagung vorbereitet hätte. Es ist gewiß nichts kleines um die Menschenkenntnis und Politik eines guten Scholarchen. Denn er muß mehrere Männer, von denen leicht jedes Paar ein paar Rivalen darstellt, wenn auch nur aus wissenschaftlichem Ehrgeiz, — diese muß er so verbinden, daß sie innigst zusammentreffen mit ihrer ganzen Wirkung auf die Schüler! Er wird alles von allen Seiten anwenden müssen, sowohl um die Berührungspunkte der Rivalität zu mindern, als um den bessern Geist in diesen Männern, — bestimmt in **diesen Individuen,** — zu heben, und um **jedem** eine gedeihliche Wirksamkeit **nach seiner Art** anzuweisen, (wie viel ist einem Manne von Kenntnissen schon dadurch genommen, wenn man ihm nicht gestattet, das zu treiben, was er liebt!) endlich um ihnen allen den gemeinschaftlichen Sinn **für das eigentlich Bildende** eines jeden Unterrichts einzuflößen. — Was weiß davon ein Lehrplan für ein ganzes Land? Dieser, ohne Rücksicht auf die einzelnen Personen entworfen, die ihn an den verschiedenen Orten ausführen werden, leistet wohl, was er kann, wenn er nur grobe Verstöße vermeidet gegen die Folge der Studien und **gegen den vorhandenen Geist der Einwohner.** Und so kann er nie viel leisten. — Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn **Staaten** sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es **sich,** ihrer Regierung und Wachsamkeit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der Einzelnen erringen, — **durch ihre freie Bewegung erschaffen,** und **durch ihr Beispiel verbreiten** können, und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, und Aufmunterungen zu erteilen — immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit.

Sechstes Kapitel.

Resultat des Unterrichts.

Kein größeres Glück für den Pädagogen, als häufige Bekanntschaft mit edlen Naturen, welche ihm die Fülle der jugendlichen Empfänglichkeit offen und unverkümmert darlegen. Dadurch wird ihm der Geist offen und sein Streben unverkümmert erhalten; und er überzeugt sich, an der Idee der Menschenbildung das echte Vorbild für sein Werk zu besitzen. Er bleibt unberührt von den Eindrücken der Geringschätzung, welche Lehrer und Lehrling gegenseitig verstimmt, wenn einer aufdringt, was der andre nicht verlangt. — Er wird nicht verleitet, den Unterricht in Spiel, oder hinwiederum ihn absichtlich in Arbeit zu verwandeln; er sieht ein ernstes Geschäft vor sich, und sucht es mit leichter, nur sicherer Hand zu fördern. Er belastet noch weniger den Katalog der Lektionen mit seiner Polyhistorie, (wobei alles bedacht wäre, nur nicht das Interesse der Lehrlinge); er hat genug an der Sorge, daß die Lehre nicht minder vielseitig sei, als die Fähigkeit, die ihr entgegenkommt. Denn es ist nichts kleines, einem

ungetrübten jugendlichen Gemüt fortdauernd zu genügen, es fortdauernd auszufüllen.

Ausfüllung des Gemüts, das ist, noch vor allen nähern Bestimmungen, das allgemeine dessen, was, als Resultat, aus dem Unterricht hervorgehen soll. — Die kultivierte Menschheit bedarf in ihrem künstlichen Zustande beständig der Kunst; nachdem die Bequemlichkeiten erworben, die Schätze angehäuft sind, nachdem die Natur nicht mehr durch Bedürfnisse beschäftigt, muß man der Kraft zu thun geben; man darf sie nicht müßig lassen. Das Leben der müßigen Reichen hat die Beobachter aller Zeiten empört. „Kreuzigt das Fleisch! Oder kehrt zurück in die Wälder!“ Solche Sprache wird immer von neuem die Menschheit gegen sich selbst erheben, wenn sie nicht lernt, den Auswüchsen wehren, welche aus der Kultur so üppig als häßlich hervorzuschießen pflegen. — In den geistigen Strebungen muß sich die Willkür erschöpfen; dann ist das Unheil vermieden.

In der Hoffnung nun, es werde dem bisher beschriebenen Unterricht an der Quantität nicht fehlen, — weder an der Weite, noch an der Stärke, — untersuchen wir noch die Qualität der Gemütslage, die durch ihn bereitet ist.

I. Das Leben und die Schule.

Non scholae, sed vitae discendum! — Dieser weise Spruch würde etwas klarer sein, wenn man erst wüßte, was er Schule, und was er Leben nennt.

Vielleicht erläutert ihn die kurze Uebersetzung: **nicht dem Prunk, sondern dem Gebrauch!** So ist er eine kluge ökonomische Regel; beim Einkauf der Möbeln wie der Kenntnisse gleich passend.

Aber das Leben besteht nicht bloß aus dem Brauchen von mancherlei Mitteln zu verschiedenen Zwecken. Ein solches Leben würde in Verdacht kommen, unter einigen Begehrungen das mannigfaltige Interesse erstickt zu haben. Ein solches ist gewiß nicht das Resultat des uns vorschwebenden Unterrichts. Und so wenig wir dem Leben das bloße Brauchen, ebenso wenig werden wir der Schule das Prunken zuschreiben. — Unsre Uebersetzung also von jenem Spruche ist **nicht** zu brauchen! Ohne uns nun auf weitläuftige Verbesserungen der Exegese einzulassen, versuchen wir lieber selbst, uns das Verhältnis zwischen Schule und Leben auseinanderzusetzen, — unbekümmert, ob wir dabei gerade auf den Gegensatz: non scholae, sed vitae, wieder treffen werden. —

Das Leben fassen wir gewiß am leichtesten, wenn wir uns fragen, wie wohl die bekannten Glieder des Interesse im Verlauf der Jahre **mit uns fortleben** werden?

Die eigentliche Empirie, die bloße Beobachtung, — findet kein Ende, wie sie keins sucht; sie liebt die Neuigkeiten, und jeder Tag bringt ihr die seinen. — Was der Tag bringt: davon gehört etwas immer auch der Teilnahme; denn Menschenwohl und [illegible]ohl sind immer in Bewegung. — So sind Beobachtung [illegible] Wodurch wir uns jeden Moment de[illegible]

eigentlich leben. Wenn ihr Pulsschlag ermattet: so wird den Menschen die Weile lang; die Dreisteren öffnen die Pforten der Zeit und suchen das Ewige.

Spekulation und Geschmack — sind für den Fluß des Lebens, für den Wechsel, nicht gemacht. Nicht für die Systeme bloß ist der Wechsel beschämend: auch jeder Einzelne, nachdem seine Ansicht und sein Geschmack einmal bestimmt ist, läßt davon nicht gern, und kann nicht rein davon lassen. Unsre Grundsätze sind zu sehr ein Werk der Anstrengung und der Jahre, als daß sie, schon gebildet, sich füglich wieder umbilden könnten.

Sie sind die Anker der **Besinnung** und der Persönlichkeit; dagegen überläßt sich die Beobachtung, und mit ihr die Teilnahme, stets neuen **Vertiefungen.**

Zwar, wer viel sah und empfand, auch der schon erlangt mit der Zeit eine gewisse **Temperatur,** welche hinaus ist über den Sturm der Leidenschaften. Das Neue ist zu wenig gegen das schon Empfundene. Aber diese Temperatur ist noch nicht Ruhe, nicht Herrschaft; sie ist nur minder nachgebende Beweglichkeit.

Das Steuer des Lebens führt bei den Bessern, wenn sie minder im Denken geübt sind, fast einzig die Religion; sie vertritt zugleich die Stelle von Spekulation und Geschmack. — **Alle** bedürfen der Religion zum geistigen **Ausruhn:** die Bewegungen aber des Gemüts werden diejenigen, welche dafür gebildet sind, der doppelten Disziplin, des theoretischen und des praktischen Urteils, unterwerfen.

Die Beobachtung, welche endlos sammeln, und eins über dem andern, und über allem das eigne Selbst verlieren würde, — die Teilnahme, welche in der Hitze ihrer Forderungen allenthalben handelnd durchgreifen möchte, und eben dadurch tödlichen Erkältungen ausgesetzt wäre, — beide mäßig und kühl zu erhalten, ist die Spekulation geeignet: schon indem sie den Wechsel verläßt, um aufzusteigen zum Sein; aber mehr noch, indem sie zurückschauend aus dem Unsinnlichen die allgemeine Möglichkeit des Sinnlichen bestimmt und begrenzt, und, sich wieder anschließend an die Erfahrung, vor allem Uebereilen, Ueberschätzen, überspanntem Hoffen und Fürchten, vor allen Mißgriffen und aller kleinlichen Klugheit derer warnt, die an Maß und Zeit und an den ganzen großen Gang der Kräfte nicht denken. —

Die erregte Kraft, welche bei gesammelter Kenntnis in den Schranken der Ueberlegung harrt, bis der Anführer erscheine: diese würdig zu beschäftigen, hat der Geschmack seine Musterbilder, seine Ideen. Das Anständige, das Schöne, das Sittliche und Rechte, — mit einem Wort: **was, wenn es vollendet steht, nach vollendeter Beschauung gefällt,** — dies darzustellen würde die heitere Arbeit des rein besonnenen Lebens sein, wäre nicht zuvor die Anstrengung notwendig, das Mißfällige wegzuschaffen, dessen lästige Massen allenthalben da gehäuft liegen, wo achtlose Menschen nach Willkür gehandelt haben. — Der Geschmack ist streng,

und er nimmt nichts zurück. Das Leben muß sich nach ihm richten, oder es erliegt seinen Vorwürfen.

Wie beide Herrscher des Lebens, Spekulation und Geschmack, über dasselbe bestimmen: um dies vollständig lehren zu können, suchen wir das System der Philosophie, den Schlußstein des Unterrichts.

Traurig ist es, zu sehen, wie unsre Philosophie bisher so oft die gegenseitig durchaus unabhängige Natur der beiden verkannte; den Geschmack im Namen der Spekulation, oder die Spekulation im Namen des Geschmacks mißhandelte; traurig zu sehen, wie sie durch beide den Beobachtungsgeist und die Teilnahme drückte, — und so das Leben selber verletzte; — traurig, die krampfhaften Zuckungen wahrzunehmen, unter welchen manchmal kräftige Jünglinge, unvorbereitet sich hin und her streckend zwischen dem Universum und dem Ich, wovon eins ihnen zu weit und beides zu tief ist, — vergehen, und, schon beinahe vernichtet, sich der gewonnenen Einsicht rühmen: **daß alles nichts sei!** — Empörender nichts für das pädagogische Gefühl, als die Unvorsichtigkeit, durch welche so oft das Resultat eines sorgfältigen Unterrichts mitten in den Umschwung der spekulativen Wagestücke des Zeitalters geworfen und seinen zweifelhaften Erfolgen preisgegeben wird. Mir ziemen hierüber nicht unnütze Klagen: nur die gefährliche Stelle mußte die Pädagogik bezeichnen*).

Jedoch, es gehört allerdings zu dem Gange der menschlichen Gattung, daß die, welche dazu taugen, sich wagen müssen, um die rechten Anker der Besinnung zu suchen, und so lange suchen müssen, bis sie sie haben.

Mögen einzelne Menschen in dunkler Natureinfalt glücklich und leidlich für sich hin leben können. Wo die Wogen des Lebens nicht hoch gehen, da brauchts nicht viel Kraft, sich darin zu halten.

Aber wir, in der Mitte einer kultivierten Staatenreihe mit dem Interesse für Menschheit und Gesellschaft, sind schon dadurch getrieben, eine Gedankeneinheit zu suchen, welche der Sammelplatz der **allgemeinen Besinnung** aus den unzählbaren Vertiefungen werden könne, in welchen sich die Vielen zerstreuen. Solon's alter Vorwurf an die Athenienser: „die Einzelnen haben Verstand, versammelt haben sie keinen!" — deutet auf ein uraltes Bedürfnis der Menschheit, — Quellen eines allgemeinen Verstandes. —

Alle Vertiefungen sollen sich sammeln in Besinnung, — und **das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen.** So geschieht es auch wirklich in den Zeiten, wo es sinnige Menschen giebt, welche die Früchte des Lebens zu pflegen verstehen. Man klage nicht, daß bisher immer andre und andre Schulen erzeugt wurden; man überlege vielmehr die kurzen Perioden und die wenigen Kräfte, welche bisher darauf gewandt sind. —

*) Man kann mehr von mir fordern. Will mich jemand zur Rechenschaft ziehen: so muß ich vorläufig auf die Beilage verweisen zu meiner Abhandlung de Platonici systematis fundamento.

Ueberſetzen wir jetzt treuer als vorhin! Schule — geben wir dem edlen Worte ſeine echte Bedeutung! — **Schule** heißt **Muße;** und die Muße iſt das Gemeingut für Spekulation, Geſchmack und Religion. Leben — iſt die Hingebung des teilnehmenden Beobachters an den Wechſel des äußern Thun und Leiden. Der harte Spruch, welcher den Wechſel zum Zweck der Muße, — die Beſinnung zum Mittel für die Vertiefungen zu machen ſcheint: wird ſich erbitten laſſen, und uns geſtatten, uns von einem zum andern hin und her zu bewegen, und den Uebergang vom Thun und Leiden zur Muße, und wieder von der Muße zur That und zum Leiden, für das **Atmen** des menſchlichen Geiſtes zu halten, für das Bedürfnis und das Kennzeichen der Geſundheit.

So viel über die Art der Gemütslage, welche der vielſeitige Unterricht — ſofern das Wiſſen der Zeit es möglich macht, — zu bereiten trachtet. In ihr iſt **Lebensluſt** vereint mit **der Hoheit der Seele, welche weiß vom Leben zu ſcheiden.**

II. Blicke auf das Ende der Jugendlehrzeit.

Eben dann, wann die natürliche Regſamkeit ihre ganze Spannkraft gewonnen hat, und der Ausdehnung des Intereſſe am meiſten zu Dienſten ſteht: treten auch die einzelnen Punkte näher vors Auge, auf welche geheftet, der geiſtige Blick ſich immer mehr ins Enge zieht. Jene Punkte ſelbſt kümmern uns nicht, aber wohl ihre allgemeine Wirkung.

Jeder Menſch hat zu thun. Und den Jüngling träumt von ſeinem Thun. Alſo auch von den Mitteln und Wegen und Hinderniſſen und Gefahren — beſtimmt von denen, — ſie ſeien groß oder klein, — welche mit ſeinem Thun zuſammenhängen. Dadurch wird **intereſſant,** was **nützt und ſchadet;** — dadurch gleichgiltig, was dieſe Sphäre nicht ſtreift. Geſichtet werden Menſchen, Sachen und Wiſſenſchaften. Es ſteigt das Reelle, es ſinkt das Gelehrte. Die alten Sprachen erſterben; die toten weichen den lebendigen. Geſchmack und Forſchung ſuchen die Höhe der Zeit, — um ſich mit den Zeitgenoſſen bequem abzufinden. Statt der Teilnahme erhebt ſich die Liebe, und die guten Wünſche für die Geſellſchaft ſuchen ein Amt. Nun giebt es Gönner und Neider und Zweideutiggeſinnte, man muß wachen, ſchonen, gewinnen, umgehen, blenden, ſchrecken, ſchmeicheln, — und bei ſo vielem Intereſſe kann die Vielſeitigkeit nicht in Frage kommen.

Es iſt natürlich, wenn der Erzieher dieſer Geiſtesverarmung mit Trauer zuſieht. Es wäre aber beſchämend für den Freund der Pädagogik, wenn ſie ſelbſt ſich je ernſtlich entſchließen könnte, dafür zu ſorgen, daß der Verarmung durch urſprüngliche Armut vorgebeugt werde. —

So groß wird das Uebel nicht werden. Und ein wohlgegründetes, wahrhaft vielſeitiges Intereſſe, erzogen durch einen anhaltenden und kräftigen Unterricht, wird ſich der Einengung widerſetzen; es wird ſelbſt zu dem Lebensplan ſeine Stimme geben, ſelbſt Mittel und Wege wählen und verwerfen, Ausſichten eröffnen, Freunde gewinnen, Neider beſchämen; es wird handelnd auftreten, ſchon durch die bloße Darſtellung einer

gediegenen Persönlichkeit, und überdies durch den Reichtum so vieler Uebungen, die bald, wenn es nötig ist, Fertigkeiten sein können. Und die rohe Willkür wird dadurch in Schranken zurückgewiesen werden, die sie nicht mehr durchbrechen kann.

Von der Wendung, die diese Entwickelung nimmt, hängt es ab, wer der künftige Mann sein werde. Hier sondert sich, was der Mensch will, und was er nicht will; und es spricht sich aus, was er von sich halte. Es bestimmt sich die **innere Ehre.** Es begrenzt sich der Umgang; und mit der festen Anschließung an Personen, deren Achtung erworben sein will, ist eine Art von Verbindlichkeit eingegangen, sie zu verdienen. Hier kommt alles in Anschlag. Was immer der Jüngling bisher lernte, dachte, übte, das trägt bei, ihm den Platz anzuweisen unter Menschen und in sich selber; und darum eben durchdringt es sich jetzt und wird zu Einem. Was er wünscht, liebt, einräumt, verschmäht, das ordnet sich in allen Abstufungen unter und über einander, indem es zusammen die Ansicht und den Plan des Lebens festsetzt. Davon laufen in späterer Zeit die Konsequenzen meistens gerade fort. Wer sich in die öffentliche Thätigkeit hineinschieben ließ, bringt schwerlich je viel eignen Sinn in seine Geschäfte, es trennt sich die Liebhaberei von der Schuldigkeit zum Nachteil beider. Wem der Egoismus die Bahn brach, der merkt forthin auf Menschen und Sachen in umgekehrtem Verhältnis der Entfernung von ihm selber. Wie viel aber der Teilnahme eingeräumt ist bei der Wahl der künftigen Bestimmung, und wie viel Rücksicht der Sorge für eigne Fortbildung gegönnt ward: das ist beiden gesichert, — zwar nicht in der Ausführung, aber in dem Willen, in der Persönlichkeit: wenn anders der Jüngling gelernt hat, dem Wankelmut zu widerstehen. —

Wir sehen hier das Resultat des Unterrichts anstoßen an das Resultat der Charakterbildung. Es wird ziemlich klar sein, daß mit dem Gedeihen des wahrhaft vielseitigen Unterrichts auch für die Richtigkeit des Charakters schon gesorgt ist: etwas anderes aber ist die Festigkeit, die Härte und Unverwundbarkeit desselben.

Um über beides so weit genügend uns zu erklären, als es ohne bestimmte Voraussetzung der Psychologie und praktischen Philosophie möglich ist, werden wir zuerst zu Entwickelungen von Begriffen zurückkehren müssen, ähnlich denen, welche das gegenwärtige Buch eröffnet haben.

Drittes Buch.

Charakterstärke der Sittlichkeit.

Erstes Kapitel.

Was heißt Charakter überhaupt?

Schon oben sahen wir den Willen an als den Sitz des Charakters; natürlich nicht die wandelbaren Wünsche und Launen, sondern das Gleichförmige und Feste des Willens; das, wodurch er bestimmt dieser und kein

andrer ist. Die Art der Entschlossenheit hieß uns Charakter. **Das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will.**

In solcher Vergleichung bestimmt sich jedem Dinge seine Gestalt. Dieselbe wird herausgehoben aus einer unbestimmt größern Sphäre, sie wird erkannt durch Unterscheidung. Sonach ist der Charakter die Gestalt des Willens. Er kann nur aufgefaßt werden in dem Gegensatz zwischen dem, was er beschließt und was er ausschließt.

Für den negativen Teil des Charakters haben wir zu unterscheiden den mangelnden Willen von dem verneinenden Willen. Ein mangelnder Wille, der aber entstehen könnte, würde zu den Unbestimmtheiten des Menschen gehören. Nur was als unvereinbar mit dem festen positiven Wollen schon dadurch ausgeschlossen ist: dies ist eben so charakteristisch, als ausdrückliches Nichtwollen. Doch dient das letztre noch zur Befestigung.

Man beobachtet den Menschen, um zu wissen, was man an ihm habe; man will ihn als Objekt fixieren. Er selbst empfindet das nämliche Bedürfnis. Um begriffen zu werden muß er begreiflich sein. Dies führt uns auf eine merkwürdige Unterscheidung.

I. Objektiver und subjektiver Teil des Charakters.

Es ist eine alte Klage, daß der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe.

Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich leiten. Aber, schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Aeußerlichkeiten, hat er einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge. Diese sind das Objektive, welchem das beschauende Subjekt durch einen neuen, in ganz andrer Gemütslage erzeugten Willen entweder zustimmt, oder widerstreitet.

Im Fall des Widerstreits, welcher von beiden Willen bestimmt den Charakter? — Es ist sehr klar, daß, was zusammengenommen denselben befestigt haben würde, ihn jetzt zerreibt und zerrüttet; daß die bessern Forderungen an uns selbst, wenn sie nur den Verfall in das entschieden Schlechte verhindern, höchstens eine heilsame Charakterlosigkeit erhalten können.

Ist einer der beiden Teile des Charakters noch schwach: dann vermag die frühere Entschiedenheit des andern viel über den ersten. Dies bestätigt sich bei manchen Jünglingen, welche wild, aber nicht verdorben heranwuchsen, und durch den Einfluß eines ältern Freundes oder einer wohlthätigen Lektüre sehr bald eine beträchtliche Festigkeit im Guten annehmen. Es bestätigt sich weniger glücklicher da, wo man durch viele frühe moralische Lehren und Rührungen, — seien sie übrigens von der reinsten Art — allen von Innen hervordringenden verkehrten Charakterzügen zuvorzukommen suchte. Denn wiewohl dieser Einfluß mächtig wirkt, so kann er doch nicht hindern, daß nicht im langen Laufe der noch bevorstehenden Bildungsperioden die unter den guten Lehren versteckten Triebe hie und da hervorschießen sollten, wobei sie denn zuweilen seltsame

Anomalien erzeugen. — Indessen, der Sittenlehre bleibt nichts anders übrig, wenn sie geradezu auf die Menschen wirken will, als sich an das Subjektive der Persönlichkeit zu wenden, damit sich diese alsdann bei der objektiven Grundlage versuche und zusehe, wie viel sie ausrichten könne.

Der Erziehung hingegen ziemt ein solcher Gang keineswegs. Ihr muß das so gewöhnliche als natürliche Phänomen, daß nämlich die Menschen sich zu ihren Neigungen hinterher die Maximen erfinden, um der Bequemlichkeit eines innern Gewohnheitsrechts zu genießen, — die Weisung geben, dem objektiven Teile des Charakters ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflusse, langsam genug erhebt und formt! Ist er zuerst in Ordnung: dann läßt sich von der ordnenden Kraft einer guten Sittenlehre Erfolg hoffen; dann wird das Subjektive die Sanktion und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters — zwar allerdings noch zu vollbringen übrig haben, aber auch leicht vollbringen können.

II. Gedächtnis des Willens. Wahl. Grundsatz. Kampf.

Es giebt eine Anlage zur Festigkeit des Charakters, die man zuweilen schon früh bemerkt; und deren Aeußerung ich nicht besser zu bezeichnen weiß, als durch den Ausdruck: **Gedächtnis des Willens.**

Ich vermeide hier alle psychologische Entwickelung der Erscheinungen, die man, als ob sie eine besondre Thätigkeit — wohl gar Kraft — des Gemüts voraussetzten, mit den Namen Gedächtnis, Erinnerungsvermögen u. s. w. gestempelt hat. Ich wundere mich indessen, daß man die Beharrlichkeit unsrer Vorstellungen mit der Beharrlichkeit des Wollens, welche für den Charakter die wesentliche Grundlage seines objektiven Teils ausmacht, nicht sorgfältiger parallelisiert hat.

So viel ist gewiß, daß ein Mensch, dem sein Wollen nicht, gleich den Vorstellungen im Gedächtnis, **so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als dasselbe wieder hervortritt,** — der sich erst durch Ueberlegung auf den vorigen Entschluß zurückführen muß, — große Mühe haben wird, Charakter zu gewinnen. Und eben, weil sich bei Kindern die natürliche Beharrlichkeit des Willens nicht häufig findet, hat die Zucht so viel zu thun.

Wir bezeichnen hier zunächst nur die Bedingung dieser Beharrlichkeit, nämlich einen gleichförmigen Blick und hinreichende Umsicht in der Sphäre von Vorstellungen, aus welchen sich der Wille erhebt. Wer die Betrachtungen, welche dem Wollen zum Grunde liegen, nicht gleich anfangs beisammen hat und ferner beisammen hält, der muß wohl immer andres und andres Sinnes werden. Und darauf hat die äußere Lage viel Einfluß. —

Was beharrlich gewollt, — beschlossen oder ausgeschlossen — wird, ist das Elementarische des Objektiven im Charakter. Aber dies Elemen-

tarische ist mannigfaltig; und nicht alles wird gleich fest und gleich stark gewollt. Durch **Wahl** bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist **Vorzug und Zurücksetzung.** Wer sie rein durchführt, dem hat jedes Ding einen begrenzten Preis, und nichts, als nur das Höchste, kann mit einem ungemessenen Streben das Gemüt erfüllen. Die Neigungen haben eine feste Konstruktion. Eben durch die verschiedenen quantitativen Verhältnisse in dieser Konstruktion unterscheiden sich die Charaktere; sonst haben im ganzen die Menschen so ziemlich dieselben Neigungen. — Daß übrigens jene Schätzung nur nach einem individuellen Maßstabe geschehen kann, fällt in die Augen. Aber sie muß geschehen, damit der Charakter sich konsolidiere. Wir müssen wissen, wie teuer uns unsre Wünsche sind. Das Kleinliche muß sich sondern, — muß zu Boden fallen vor dem Größern, vor dem Bedeutendern.

Wo Gedächtnis des Willens ist, da wird auch die Wahl sich von selbst entscheiden. Das Gewicht der Wünsche wird dieselben unwillkürlich einander unterordnen. **Ohne alle theoretische Ueberlegung** (denn nur durch ursprüngliche Wahl können weiterhin die angeknüpften Motive ihre praktische Bedeutung bekommen) wird der Mensch **inne** werden, was er lieber wolle und was er lieber opfere, was er mehr und minder scheue; er wird es in sich erfahren. Ein veränderliches Gemüt aber kommt hierin zu keiner reinen Erfahrung. —

Tritt nun der Geist, als Intelligenz, hinzu, und betrachtet sich und die Gegenstände seines Wollens: so kommt es darauf an, wie rein sich das Subjektive der Persönlichkeit vom Objektiven zu halten weiß. Ein lauterer Geschmack würde das Selbsturteil so unbestochen fällen, wie über einen Fremden, der subjektive Teil des Charakters wenigstens würde rein sittlich sein und bleiben, trotz aller Mißhelligkeit mit dem objektiven. — Aber gewöhnlich sucht der Mensch, der sich selbst betrachtet, nur: **sich auszusprechen;** und hier zunächst, wo vom Charakter überhaupt die Rede ist, dürfen wir es aus der Acht lassen, wie weit dies Sichaussprechen von der sittlichen Norm abweichen möge.

Das Bemühen, sich aufzufassen, wirkt unmittelbar als ein Bemühen, sich zu befestigen; denn das Festere wird dadurch vor dem Minderfesten noch mehr im Bewußtsein hervorgehoben. Der Mensch kommt dadurch leicht zu **irgend einer Art** von Einheit mit sich selbst. Hierin liegt ein Wohlgefühl, was mächtig genug ist, sich der innern Zensur Meister zu machen. So erheben sich die Hervorragungen des Objektiven zu **Grundsätzen** in dem Subjektiven des Charakters; und die herrschenden Neigungen sind nun legalisiert.

Aber die Selbstanschauung, in welcher die Grundsätze entspringen, leistet der innern Befestigung noch andre Dienste. Das Individuum kann sich nur auffassen mit seiner Umgebung; und seine Neigungen nur mit ihren Gegenständen. Bei einiger Kraft des theoretischen Denkens schließt sich nun den Grundsätzen gleich auch die Rücksicht auf die Veränderlichkeit der Umstände an, nach welchen die Anwendung von jenen sich richten

muß. Der Mensch lernt, sich nach Motiven bestimmen; er lernt, Gründe anhören; das heißt, er lernt, seinen angenommenen Obersätzen jedesmal die Untersätze, welche die Zeit eben herbeibringt, subsumieren, und erst die so entstandnen Schlüsse in Handlung setzen. Diese Eigenschaft des Charakters nenne ich **Motivität**, welche mit der Festigkeit der Grundsätze unmittelbar verbunden sein muß. —

Nun aber kann das Objektive der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefaßt werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon, und die Folge davon ist, daß jeder Charakter manchmal in innerlichem **Kampfe** begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die Stärke des Mannes, und vielleicht die Tugend; aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer Aftermoral aber, welche lehrt, daß man nicht kämpfen solle, — ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten; Milderung desselben läßt sich von den vorbauenden Maßregeln der Erziehung erwarten.

Zweites Kapitel.

Vom Begriff der Sittlichkeit.

Das Bisherige, vom Charakter überhaupt, war eine Aufzählung psychologischer Phänomene. Daß es aber nicht **gut** damit sei, wenn jemand nur irgend einen Charakter habe, sagt sich wohl jeder, der etwas denkt bei dem Wort Sittlichkeit.

Man gesteht also ein, daß der Sittlichkeit gewisse Ansprüche zum Grunde liegen gegen den etwa vorhandnen Charakter; — Ansprüche, welche nicht durch die Widersetzlichkeit, die ihnen in der That bevorsteht, zum Resignieren bewogen werden können, da ihnen überall keine Kraft, etwas durchzusetzen, wesentlich ist; und sie mit dem Wirklichen, dem Natürlichen, ja in jedem Sinn mit dem, was **ist**, — gar nichts gemein haben, sondern als etwas ganz fremdes zu demselben hinzukommen, und auf dasselbe treffen, um es zu zensieren. Und eine Zensur wird nicht handgemein mit dem, worüber sie spricht.

Aber der Charakter, der sich der ersten Zensur nicht fügte, könnte wohl dadurch eine neue Zensur auf sich laden. Der Mißlaut in dieser Zensur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluß hervorgehen, jenen Ansprüchen als Befehlen zu **gehorchen**. Jedermann weiß, daß alle Menschen sich in diese Richtung hinaus getrieben fühlen, und daß sie auch wirklich mehr oder weniger Schritte dahinaus zu machen pflegen.

Was aber gleich die erste Zensur eigentlich spreche, — weiß das jemand in einer Reihe nachzusprechen? Die Rechts- und Sittenlehren lauten nicht gleich, wiewohl jede im Namen aller redet.

Hierauf hatte ich in der Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt einige Folgerungen gegründet, die freilich nur für

diejenigen etwas bedeuten können, welche wenigstens auf einen Augenblick aus dem Widerspruch herausgehen mögen, dem objektiv-giltigen und allgemein-geltenden Begriff der Sittlichkeit Bestimmungen aus **ihrer** Ansicht aufdringen zu wollen.

Es wird niemand verlangen, daß die Pädagogik den Aufklärungen und Bestätigungen vorgreife, welche nur von der praktischen Philosophie geleistet werden können. Eben deswegen kann ich bloß bitten, hier eine historische Kenntnis zu nehmen von einigen Vorstellungsarten, welche sich in die Aufstellung meiner Erziehungsgrundsätze unvermeidlich einflechten.

I. Positiver und negativer Teil der Sittlichkeit.

Wie viel Demut auch in der Sittlichkeit liege, — die **Tugend**, die in der Ausübung des Sittlichen sich zeigt, nennt jedermann **Stärke**, und niemand **Schwäche**!

Gleichwohl wäre die Ausübung des Sittlichen nur Schwäche, wenn sie nur Nachgiebigkeit wäre gegen Ansprüche **von außen.**

Vielmehr sprechen Wir Selbst in jenen Ansprüchen; Wir Selbst sprechen gegen Uns Selbst, indem wir unsern Charakter zensieren und zum Gehorsam auffordern. Es ist das betrachtende Subjekt in uns, welches für dasmal sich erhoben hat über das bloße Sichaussprechen, wie man sich findet!

Beide Teile der Sittlichkeit, der positive und der negative, liegen hier dicht beisammen. Das Zensieren selbst ist positiv; aber die Zensur lautet negativ für den, ihren Forderungen nicht angemessenen Charakter, wie er in dem Objektiven der Persönlichkeit gegründet vorliegt. Und die Verneinung verwandelt sich in ein wirkliches Aufheben und Aufopfern, wofern die Person sich zum Gehorsam entschließt. Sie nimmt alsdann für einen kategorischen Imperativ, was an sich ein bloßes Urteil war.

Es war allerdings ein Mißgriff, die Sittenlehre wissenschaftlich mit einem kategorischen Imperativ anzufangen. Hier mußte das rein Positive vorangehen, und es mußte ein Mannigfaltiges neben und nach einander ausgebreitet werden, welches **Kant** nicht vollständig durchdacht hatte. Aber diejenigen thaten den schlimmern Mißgriff, welche sich dahin vergaßen, die Menschheit vom kategorischen Imperativ entbinden zu wollen.

II. Sittliche

Beurteilung.	Wärme.
Entschließung.	Selbstnötigung.

Man redet von einem moralischen Gefühl, ja man findet es schon sehr früh bei den Kindern. Man redet auch von praktischer Vernunft, und dies verrät, daß man die ursprünglichen Aussagen des Sittlichen nicht einem wandelbaren, dunkeln Gefühl, nicht einer Aufregung und Affektion des Gemüts überlassen will, sondern daß man die sehr natürliche For-

derung macht: Aussagen von solcher Autorität sollen bestimmte ruhige Erklärungen sein, in denen sowohl der Gegenstand, worüber — als auch die Entscheidung, welche darüber gegeben wird, vollkommen vernehmlich und deutlich ausgedrückt sei. Indem man aus so guten Gründen es der Vernunft überträgt, die ersten Grundbestimmungen des Sittlichen auszusprechen, merkt man nicht, daß man sich einer theoretischen Künstlerin in die Hände liefert, welche sich augenblicklich an Logik und Metaphysik besinnt, das Sittengesetz durch seine Allgemeinheit definiert und das Gute aus der Freiheit entstehen läßt, ja welche eher die ganze Transscendentalphilosophie aufbieten wird, um die Möglichkeit des sittlichen Bewußtseins zu erklären, ehe sie uns nur über einen einzigen Punkt unsres moralischen Gefühls zu der klaren Besinnung bringt, daß wir wüßten und von allen Nebensachen absondern lernten, was wir denn eigentlich da verwerfen und billigen, wo wir die Ausdrücke der sittlichen Billigung und Mißbilligung gebrauchen. Es wird vielleicht nicht gar zu schwer sein, denjenigen meiner Zeitgenossen, welche während dieser Mißgriffe inne geworden sind, eine sittliche Entscheidung sei an sich weder ein Gefühl, noch eine theoretische Wahrheit, — ein günstiges Vorurteil für den Geschmack abzugewinnen, zudem wenn ich sie versichere, daß, was ich sittlichen Geschmack nenne, nichts gemein hat mit dem Modegeschwätz unsrer Tage, auch eben so wenig das Schöne und das Gute in einander wirft, nach Art des stoischen Satzes ὅτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν.

Trage indes die sittliche Beurteilung jeden beliebigen Namen: — ein ruhig-klares, festes und bestimmtes **Urteilen** ist es auf jeden Fall, welches die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen muß; wenn man nicht etwa statt der sittlichen **Wärme** einen ungestümen Eifer, oder eine kränkliche Sehnsucht will, welches beides das Gute für einen Gegenstand der Begierde nimmt, und zum zweck- und zeitgemäßen Handeln eins so untauglich ist als das andre. Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, — deren das Individuum schon **in sich** so viele findet, die mit geradem, aller abspringenden Scheu entwöhntem Blicke wollen aufgefaßt sein, — deren außerdem die Familie, der Umgang, endlich alles, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen **Unterrichts** fällt, einen unerschöpflichen Vorrat darbietet; — nur aus diesem Reichtum, welcher noch überdas einer geordneten, einer ergreifenden Darstellung fähig ist — einer poetischen Konstruktion, wenn ich einen gewagten Ausdruck noch einmal brauchen darf; — kurz — **nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht — kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbare Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.**

Denn schon in dem Objektiven des Charakters müssen sich die Auffassungen des Guten und Rechten mit den andern Auffassungen des Geschmacks, und mit denen der Klugheit, zusammenfinden; und, dreist durch ihre Klarheit, bei der allgemeinen Wahl den Vorrang einnehmen, wo

cher ihnen vor allen Regungen des Verlangens gebührt. — Aber auch in das Subjektive des Charakters müssen sie hinübertreten; sie müssen sich aussprechen als Grundsätze. Die moralische **Entschließung** — welche den negativen Teil der Sittlichkeit einführt, — ist nun zwar immer der Nichtbefolgung, und folglich der Demütigung ausgesetzt, denn äußerst selten wird eine menschliche Natur sich ganz in ihr konzentriert wiederfinden. Jedoch die Demütigung wird den Entschluß nicht umwerfen, wenn es an dauerhafter Wärme nicht fehlt; wenn die Erziehung sich gehütet hatte, moralische Lehren auf flüchtige Rührungen zu pfropfen.

Wie an den Obersatz die Subsumtion, so muß an die Entschließung sich **Selbstbeobachtung** anschließen. Hierbei kommt vieles auf ein richtiges Auffassen der eignen Individualität an; wer sich falsch beurteilt, ist in Gefahr, sich selbst zu zerreiben. — Aber auch alles übrige, was überhaupt zur Motivität des Charakters gehört, muß von der Triebkraft der sittlichen Prinzipien abhängig werden, und rückwärts auf ihre Anwendung wirken. Der Mensch muß mit sittlichem Auge seine ganze Stellung in der Welt betrachten; er muß sich sagen, wie sein höchstes Interesse von den Umständen verletzt und begünstigt werden könne. Er muß den praktischen Blick mit dem theoretischen bewaffnen. Er muß dem gemäß handeln. Darauf deutete ich anderwärts durch den Ausdruck: pragmatische Konstruktion der sittlichen Lebensordnung. —

Den Schluß macht der **Selbstzwang.** Hier erfährt der Mensch, wer er sei. Und welche Schwächen sich hier verraten haben: deren Prinzip muß durch alle Tiefen der Individualität gesucht und verfolgt werden. —

Drittes Kapitel.

Woran offenbart sich der sittliche Charakter?

Die bisher entwickelten Begriffe sind lediglich formal; es kommt darauf an, das Reelle dafür zu finden; — zu bestimmen, **wozu** der sittliche Charakter entschlossen ist; **woran** und **wofür** er seine Festigkeit beweist.

I. Der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienst der Ideen.

Offenbar liegt die moralische Entschlossenheit **zwischen** dem, worüber sie bestimmt, und dem, wovon sie sich bestimmen läßt. Das Verlangen, — alles, was zu dem sogenannten niedern Begehrungsvermögen gehört — wird beschränkt, geordnet, in der einmal erwählten Stufenfolge festgehalten; von demjenigen im Gegenteil, was ein willenloses Urteil in aller Hingebung mit Beifall oder Mißfallen zu bezeichnen nicht umhin konnte, — hievon nimmt der Wille das Gesetz, das Prinzip der Ordnung, und die Gegenstände seiner Bestrebungen. Was mit der willenlosen Billigung bezeichnet war, nenne ich eine praktische Idee.

Wollen wir also die formalen Begriffe von Charakter und von sitt-

lichem Charakter realisiert sehen: so müssen wir die Hauptglieder sowohl dessen, was am niedern Begehrungsvermögen bestimmbar ist, als auch dessen aufsuchen, was in das Reich der bestimmenden Ideen fällt, — um gleichsam das materielle und das formende Wesen des sittlichen Charakters kennen zu lernen.

II. **Das Bestimmbare.**	**Die bestimmenden Ideen.**
Was man dulden,	Rechtlichkeit,
haben,	Güte,
treiben wolle.	innere Freiheit.

Das niedere Begehrungsvermögen beruht auf den Empfindungen der Lust und Unlust. Der charaktervolle Mensch erträgt die Unlust zum Teil; den andern Teil wehrt er ab: er weiß, was er dulden und nicht dulden wolle; er hat die Unruhe der Ungeduld ausgestoßen. Auch seine Lust hat er gezügelt: sowohl die Lust, welche an Sachen haftet, und, um derselben sicher zu sein, sie besitzen möchte; als auch die, welche im eignen Wirken und Hervorbringen, in den Beschäftigungen liegt.

Die Ideen entlehne ich aus der praktischen Philosophie. Aus der Reihe von Ideen, die sie mir darbietet, übergehe ich eine, die bloß formal ist, die der Vollkommenheit; zwei andre, die dort streng geschieden werden, ziehe ich hier in einen Ausdruck, Rechtlichkeit, zusammen. Weder die Gründe davon, noch die spezifischen Unterschiede der Ideen selbst kann ich hier angeben; man wird zum Behuf der allgemeinen Pädagogik die bekannten Namen leicht richtig genug verstehen. Sollte aber dieser Teil der Wissenschaft speziell ausgeführt werden, so würden jene Lizenzen verschwinden müssen.

Viertes Kapitel.

Natürlicher Gang der Charakterbildung.

Wenn gewisse Bewegungen, die wir zu leiten wünschen, vor unsern Augen schon im Umschwunge begriffen sind, so versteht es sich als erste Regel der Klugheit wohl von selbst, daß wir zuvörderst suchen müssen, den vorhandnen Umschwung kennen zu lernen, ehe wir auf unsre Weise hineingreifen.

Es drang sich auf, daß wir vom Unterricht nicht reden konnten, ohne der Erfahrung und dem Umgange, den beständigen Lehrern des Menschen, eine anknüpfende Erwähnung zu gönnen. Es dringt sich hier, wo wir die Maßregeln einer charakterbildenden Zucht anzugeben haben, noch stärker auf, daß zuvor nachgesehen werden müsse, welchen Gang die sich selbst überlassenen Naturen zu nehmen pflegen, indem sie allmählich einen Charakter gewinnen. Denn es ist bekannt, daß die nicht aus gar zu weichem Thon geformten Menschen nicht eben darauf warten, welchen Charakter ihnen der Erzieher zu geben beliebe. Wie oft wird in dieser Rücksicht

unnütz gesorgt und gearbeitet, um hervorzubringen, was sich von selbst macht, und was man am Ende, wenn es fertig ist, nehmen muß, wie es sich findet!

I. **Handeln** ist das Prinzip des Charakters.

Worin der Charakter bestehe, worin er, wenn er einmal vorhanden ist, seinen Sitz habe, ist schon entwickelt worden. Der **Wille** ist sein Sitz: die **Art der Entschlossenheit** des Willens bestimmt einen **solchen** oder einen **andern** Charakter.

Wie der Charakter werde, wird also beantwortet sein, wenn wir angeben, wie der Wille zur Entschlossenheit komme?

Fragen wir uns zuvörderst, was ein Wille **ohne** Entschlossenheit sein würde?

Kaum noch Wille! — Eine Aufregung ohne Bestimmtheit, ein bloßes Sichhinneigen zu einem Gegenstande, ohne die **Voraussetzung,** man **werde** ihn erreichen: — mag Begierde heißen, oder Verlangen.

Wer da spricht: **ich will!** — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, genießend.

Zeigt ihm, daß er **nicht könne:** er will schon nicht mehr, indem er euch versteht. Die Begierde aber wird vielleicht bleiben und mit allem Ungestüm toben, oder sich mit aller Schlauheit versuchen. — In diesem Versuchen liegt wieder ein neues Wollen; nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht — mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig, — und mit der Hoffnung, man werde, vermittelst einer geschickten Kombination derselben, seinen Zweck erreichen. — Der Feldherr begehrt, zu siegen; darum will er die Manövres seiner Truppen. Er würde auch diese nicht wollen, wäre ihm nicht die Kraft seines Befehls bekannt. — Aber man wolle einmal (diese Aufgabe ist von Jakobi), man **wolle** einmal so tanzen, wie ein Vestris **kann** tanzen **wollen.** — An Begierde zu diesem Wollen mag es manchen nicht fehlen; und ohne Zweifel begann die Bildung des Meisters von der Begierde, aber auch sein Wollen konnte gewiß dem allmählichen **Gelingen** um keinen Schritt zuvoreilen, höchstens demselben auf dem Fuße folgen. — —

Die That also erzeugt den Willen aus der Begierde.

Aber zur That gehört Fähigkeit und Gelegenheit.

Von hieraus läßt sich übersehen, was zusammenkomme, um den Charakter zu bilden.

Es ist einleuchtend, daß zuerst von dem Begehrungskreise des Menschen sein Thun abhängt. Die Begehrungen aber sind teils animalischen Ursprungs, teils entstehen sie aus geistigen Interessen.

Zweitens kommen die individuellen Fähigkeiten, samt den äußern Gelegenheiten oder Hindernissen, hinzu. Der Einfluß derselben ist desto komplizierter, je mehr Mittel für einen Zweck gebraucht werden müssen, je mehr mittlere Thätigkeiten also begünstigt oder erschwert werden können von außen und von innen.

Vor allen Dingen aber muß man hierbei in Betracht ziehen: daß der größere Teil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich vorgeht, und daß es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserm Können uns belehren. Wohin wir unsre **Gedanken** zu wenden — **Trieb** und **Leichtigkeit** besitzen, oder nicht besitzen: das ist das erste Wesentliche, woher der Charakter die Richtung empfängt. Dann kommt es darauf an, welche Art von äußerer Geschäftigkeit, in ihrer ganzen Komplikation, der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der große Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, er fühlte sich handelnd, er sah sich auftreten, — ehe die äußere That, das Nachbild der innern, in die Erscheinungen eintritt. Wenige, flüchtige, im Grunde nichts beweisende Versuche der Ausübung, mochten ihm leicht den schmeichelhaften Glauben in Zuversicht verwandeln, er werde, was er innerlich klar sieht, auch äußerlich vermögen. Dieser Mut vertritt die That, um das entschlossene Wollen zu begründen.

Unglücklich sind die, welchen die Kraft versagt, wo sie etwas Großes wollten. Wie der Gang der Bildung, so rückwärts der Weg der Zerstörung. Unmut, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters.

II. Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter.

Ignoti nulla cupido! — Der Gedankenkreis enthält den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesse zur Begehrung, und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdas den Vorrat zu allem Maschinenwerk der Klugheit, — ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie; hier muß aller Umtrieb leicht von statten gehen, muß jedes am Platz stehen, und sich jeden Augenblick finden und brauchen lassen, nichts darf im Wege liegen, nichts als schwerfällige Masse die Behilflichkeit hindern; Klarheit, Assoziation, System und Methode müssen hier herrschen. Dann stemmt sich der Mut auf die Sicherheit der **innern** Ausführung; und mit Recht, denn äußere Hindernisse, die der Vorsicht eines geordneten Geistes unerwartet kommen, können den wenig schrecken, der da weiß, bei veränderten Umständen würde er sogleich neue Pläne schaffen.

Findet sich diese innere Sicherheit des zur Genüge und doch leicht bewaffneten Geistes zusammen mit einem bloß egoistischen Interesse, so ist der Charakter bald entschieden und sicher verdorben. Darum muß alles, was zur Teilnahme gehört, bis zum Fordern und Handeln hinaus gebildet werden.

Sind dagegen alle geistigen Interessen wach, und alle lebhaft bis zum Fordern: so giebt es für viele Zwecke leicht zu wenig Mittel, die übermäßige Betriebsamkeit erreicht nicht viel, erleidet vielleicht Demütigungen, — und der Charakter bleibt klein. Dieser Fall ist jedoch selten, und die Hilfe nicht schwer.

Fehlt die innere Sicherheit; fehlen die geistigen Interessen; fehlt wohl gar der Vorrat an Gedanken: so ist der Boden leer für die animalischen Begehrungen. Auch aus diesen wird zuletzt irgend ein Mißgeschöpf, das aussieht wie das Zerrbild eines Charakters. —

Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter: wiewohl nicht Grenzen des Charakters. Denn bei weitem nicht der ganze Gedankenkreis geht in Handlung über. — Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüts, sich selbst gelassen, ruhig liegt, ist wichtig für die weichen Stellen des Charakters. Umstände können es aufregen. Darum darf der Unterricht, was er nicht weit genug treiben kann, doch noch lange nicht vernachlässigen. Es kann wenigstens die **Reizbarkeit** bestimmen helfen; es kann die Disposition für künftige Eindrücke vermehren und verbessern.

Bisher war vom objektiven Teil des Charakters die Rede. Wenn falsche Meinungen schon diesem, als fehlerhafte Voraussetzungen, worauf er baut, schädlich werden: so schaden alle **Vorurteile** noch mehr dem Subjektiven, der Selbstkritik, und Selbstbilligung, welche als Grundsatz festhält, was recht, erlaubt, anständig, zweckmäßig scheint. Kaum ist irgend ein großer Charakter bekannt, den wir nicht in seinen Vorurteilen gefangen sähen! — Dieselben verletzen, heißt die Grundsätze an ihrer Wurzel angreifen; es heißt, Zwietracht stiften zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven; es heißt, den Menschen der Einheit mit sich selbst berauben, und ihn desorientieren. Wohl haben die, welche an alten Vorurteilen hangen, große Ursache, sich nicht neuen **Einbildungen** preiszugeben; — und auf der andern Seite kann der Wahrheit kein größeres Opfer dargebracht werden, als durch Anerkennung von Irrtümern, an welchen die Persönlichkeit sich hielt. Ein solches Opfer ist einer hohen Achtung, aber zugleich des Bedauerns wert. — —

Wer die hier angesponnenen Reflexionen, in die wir uns nicht zu weit verlieren dürfen, für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Ueberzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram, und den Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen. — Freilich, vor der Zeit ermüdet von diesen Betrachtungen, werden viele sich auf das Faulbette der Freiheit — wo nicht gar des Schicksals, — werfen. Diesen habe ich hier gar nichts zu sagen. Und wenn das **Dornenlager,** worauf sie sich warfen, sie nicht selbst zum Aufspringen treibt, so wird bloßer Dispüt ihre Ruhe schwerlich stören.

III. Einfluß der Anlage auf den Charakter.

Was mit den Begehrungen, wenn sie handelnd hervortreten sollen, konkurrieren muß: das ist Anlage und Gelegenheit.

Aber ehe wir beides näher betrachten, bietet sich, in unmittelbarer Verbindung mit dem Vorhergehenden eine Bemerkung dar über das pädagogische Gewicht dessen, was wir noch zu suchen haben. Die Anlagen entwickeln sich langsam, sie reifen erst im Mannesalter; dann auch erst kommt die eigentliche Gelegenheit zum äußern Handeln, und dadurch erhält selbst die innere Thätigkeit erst ihre rechte Spannung. Da nun das Handeln den Charakter macht, so ist in den früheren Jahren von ihm hauptsächlich nur dasjenige vorhanden, was innerlich strebt zur That; gleichsam das flüssige Wesen, aus welchem er sich in der Folge, nur zu rasch, krystallisieren wird. Eben bei diesem Anschließen und Festwerden des Charakters, also beim Anfang des männlichen Alters, beim Eintritt in die Welt, kommt es darauf an, welche Anlagen und welche Gelegenheiten mit den vorher gesammelten Begehrungen konkurrieren. Aber **dann** ist die **Erziehung** geschehen, ihre Zeit verflossen, die Empfänglichkeit für sie erschöpft; — und ihr Werk, man muß es bekennen, zum Teil dem Zufall preisgegeben, — gegen welchen nur vollkommen gleichmäßige Ausbildung des Subjektiven und des Objektiven der Persönlichkeit einigermaßen Sicherheit leistet. — Eben deswegen ist die Wirkung auf den Gedankenkreis, welchen der Mensch **mitbringt** in die Periode, da ihm die Welt offen und eine reife Körperkraft zu Diensten steht, — wiewohl sie nur auf einen Faktor des Charakters trifft, dennoch beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung. —

Was nun die Anlage betrifft: so besteht, außerordentliche Fälle abgerechnet, der wichtigste Unterschied durchaus nicht in dem, wozu der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern vielmehr in einer formalen Eigenheit, welche bei den Individuen gradweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemütslage leichter oder schwerer **wechselt.** Die Schwerbeweglichen, wenn sie dabei hellen Sinn besitzen, haben die vortrefflichste Anlage; nur bedürfen sie eines sehr sorgfältigen Unterrichts. Die Leichtbeweglichen sind leichter zu unterrichten, ja sie helfen nach durch das, was sie selbst suchen; aber sie bedürfen der Zucht — noch über die Zeit der Erziehung hinaus, und daher sind sie dem Zufall unterworfen und kommen fast nie zu einer so gediegenen Persönlichkeit wie jene.

Es ist nämlich klar, daß das erste Requisit des Charakters — Gedächtnis des Willens — in der engsten Verbindung stehe mit dem Grade der Beweglichkeit des Gemüts. Keine Art von Menschen ist charakterloser, als die, welche nach ihren Launen dieselben Dinge bald schwarz, bald weiß sehen, oder welche, um „mit der Zeit fortzugehen“, ihre Ansichten nach der Mode ändern. Diese Frivolität findet sich schon bei Kindern, die alles durch einander fragen, ohne die Antwort zu erwarten, und alle Tage neue Spiele und Spielgesellen haben; auch bei Jünglingen, die alle Monat ein neues Instrument lernen und Sprachen über Sprachen anfangen; endlich, wenn man will, bei jungen Männern, die heute sechs Kollegien hören, morgen für sich studieren und übermorgen verreisen. — Diese sind jenseits der Zucht, jenen kann sie noch helfen; — der Erziehung

wert aber sind diejenigen am meisten, welche am Bekannten festhängen, dem Neuen, als neu, abhold sind, nüchtern bleiben bei allem, was sonst durch seinen Schein blendet, in ihrer eignen Welt wohnen, ihre eignen Sachen bewahren, betreiben, kultivieren, — aus ihrem Gleise schwer herauszubringen sind, manchmal eigensinnig scheinen, ohne es zu sein, stumpfsinnig scheinen, ohne es zu sein, — den Erzieher anfangs ungern zulassen, ihm kalt begegnen, sich gar nicht einschmeicheln: — diese, welche der Erziehung am meisten bedürfen, welche, sich selbst überlassen, an der Scholle kleben, und durch ihre Tenazität zu einer sichern Einseitigkeit verurteilt, ja zu allen moralischen Verkehrtheiten des Familienstolzes, des Zunft- und Kantonsgeistes geneigt sein möchten: — **sie** sind es, in denen es sich verlohnt, Interessen aller Art zu erregen; sie sind es, welche durch ihren guten Willen, nachdem er erst gewonnen ist, der Erziehung einen festen Boden darbieten und die Hoffnung gestatten, daß sie die Reinheit und Richtigkeit ihres jetzt geordneten Geistes treu bewahren werden auch dann, wann die letzten, wichtigsten Schritte der Charakterbildung unter Umständen geschehen, die von keiner waltenden Zucht bereitet, sondern mit dem wogenden Weltgedränge herbeigetrieben werden. Man wird hoffentlich nicht fürchten, so harte Naturen würden der beugenden Kraft der Erziehung zu starken Widerstand entgegensetzen. Freilich werden sie, wenn man sie als Jünglinge zuerst antrifft und nicht sehr vielfache Berührungspunkte mit ihnen vorfindet; aber ein Knabe, der stärker wäre als ein solider Unterricht, eine konsequente Regierung und eine verständige Zucht, — ein solcher Knabe ist ein Unding. —

Es kommt nun allerdings auch der Unterschied in den Anlagen für die Charakterbildung in Anschlag, welcher bestimmt, was dem Individuum leichter und schwerer gelinge. Denn was gelingt, das wird gern gethan, und oft wiederholt, und kann es nicht Zweck werden, so dient es wenigstens als Mittel; es wirkt folglich als eine Kraft, gewisse andere Zwecke zu begünstigen, und die Geistesrichtung dahin zu verstärken. — Indessen der hohe Grad des Gelingens einzelner Thätigkeiten, welcher ein besonderes Genie auszeichnet, ist für Charakterbildung keineswegs willkommen. Denn das Genie hängt zu sehr von Dispositionen ab, um Gedächtnis des Willens zuzulassen; es steht sich selbst nicht zu Gebote. Künstlerlaunen sind nicht Charakter. Ueberdas liegt die Beschäftigung eines Künstlers immer in einem viel zu sehr abgesonderten **Winkel** des menschlichen Lebens und Schaffens, als daß der ganze Mensch sich von da aus beherrschen könnte. Ja selbst im ganzen Reiche der Wissenschaften ist keine, welche für sich allein den ihr Hingegebenen zu tragen vermöchte im Strom des Lebens. — Nur das universelle Genie — wenn es ein solches giebt, — ist wünschenswert. Mit einzelnen Abnormitäten, welche die Natur in der Anlage zuließ, darf die Erziehung nimmermehr gemeine Sache machen, oder der Mensch ist zerrüttet. Unter dem Titel bescheidner Liebhabereien mögen sich schöne Talente in Nebenstunden ausbilden und sehen, wie weit sie kommen können. Es ist die Sache des Individuums, ob es seinen

Beruf darnach zu bestimmen wage; der Erzieher kann zugleich Ratgeber sein, aber die Erziehung arbeitet nicht für den Beruf!

Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es, zu **wollen.** Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für Gesundheit — ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu selbst die Prinzipien fehlen.

IV. Einfluß der Lebensart auf den Charakter.

Wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf den Charakter wirke, ist so oft, und auch von den Pädagogen schon so oft entwickelt worden, daß mir nur der Wunsch übrig bleibt, man möge es ihnen glauben; und die höchst nötige Vorsicht, Kinder von den Lustbarkeiten der Erwachsenen zurück zu halten, nicht Pedanterei schelten, vielmehr darauf achten, welche sichtbare Wohlthat diejenigen Eltern ihren Kindern erweisen, die durch ihre ganze Hausordnung für genaue Regelmäßigkeit des täglichen Lebens sorgen.

Aber ich darf nicht vergessen, daß diese Regelmäßigkeit zuweilen so einförmig, so peinlich bindend eingerichtet wird, daß die eingeschlossene Kraft der Jugend sich Luft zu machen strebt, wodurch denn, wenn das Uebel so klein bleibt als möglich, die Charakterbildung mindestens dem Gleise der absichtlichen Führung entwunden und veranlaßt wird, sich ihren eignen Weg zu suchen. Denn es ist vorbei mit der Führung, sobald der Zögling es sich sagt, er wolle anders wie der Erzieher.

Gerade umgekehrt sollte man der jugendlichen Kraft Luft zu geben suchen. Man kann es freilich mit Fug nur da, wo die Begehrungen schon im Entstehen richtig geleitet sind, — am besten, wo sie aus dem gleichschwebenden Interesse empor steigen. — Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird. Und dies ist nach dem Vorigen nur dadurch möglich, daß man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze. Diejenigen, welche bloß passiv als gehorsame Kinder heranwachsen, haben noch gar keinen Charakter, wann sie aus der Aufsicht entlassen werden; sie geben ihn sich nach ihren verborgenen Neigungen und nach den Umständen, jetzt, da niemand mehr Gewalt über sie hat, oder da jede Gewalt, die man vielleicht noch ausüben könnte, sie schief treffen, und zum Abspringen nach der Seite treiben, wo nicht völlig zermalmen würde. Darüber wird leider wohl jedermann sich traurige Erfahrungen genug aufzählen können. —

Man spricht viel von dem Nutzen einer abhärtenden Lebensart für die Jugend. Ich lasse die körperlichen Abhärtungen in ihren Würden; ich bin aber überzeugt, daß man das eigentlich härtende Prinzip für den Menschen — der nicht bloß Körper ist — nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eignem, und zwar nach eignem richtigen Sinn, eine in ihren Augen

ernste Wirksamkeit betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse **Oeffentlichkeit** des Lebens beitragen. Aber diejenigen öffentlichen Akte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das erste Erfordernis eines charakterbildenden Handelns; sie geschehen nicht aus eignem Sinn, sie sind nicht **die That, durch welche das innere Begehren sich als Wille entscheidet.** Man bedenke unsre Examina, durch alle Schulklassen von unten an bis hinauf zur Doktordisputation! Man nehme, wenn man will, die Reden, die theatralischen Uebungen hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das alles; — die Kraft, sich selbst darzustellen und festzuhalten, worauf der Charakter beruht, wird der künftige Mann, den Ihr durch jene Uebungen führtet, vielleicht einmal eben so schmerzlich als vergeblich in sich suchen! —

Fragt man mich, was denn für bessere Uebungen statt jener zu empfehlen wären, so gestehe ich, die Antwort schuldig zu bleiben. Ich glaube nicht, daß in unsrer jetzigen Welt bedeutende **allgemeine Einrichtungen,** um die Jugend zweckmäßig in Handlung zu setzen, getroffen werden können; aber ich glaube, daß desto mehr die Einzelnen alle Bequemlichkeiten ihrer Lage durchsuchen sollten, um dem Bedürfnis der Ihrigen zu entsprechen; ich glaube, daß eben in dieser Rücksicht Väter, die ihre Söhne zeitig an Familienangelegenheiten teilnehmen lassen, sich um deren Charakter verdient machen. — Uebrigens weist alles dies auf den frühern Satz zurück: der Hauptsitz der Charakterbildung sei die Bildung des Gedankenkreises. Denn erstlich: **man darf diejenigen nicht nach eignem Sinne handeln lassen, welche kein richtiges Begehren in Handlung zu setzen haben;** sie würden dadurch nur Fortschritte im Schlechten machen: vielmehr besteht hier die Kunst im Zurückhalten! Zweitens: hat man den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, daß ein reiner Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht: alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg; der Entlassene wird sich die Gelegenheiten zum äußern Handeln so wählen, oder die, welche sich aufdringen, so behandeln, — daß das Rechte sich in seinem Busen nur befestigen kann.

V. Einwirkungen, welche besonders die sittlichen Züge des Charakters treffen.

Ueberall erzeugt die That den Willen aus der Begierde. So in dem Objektiven des Charakters; wo es am auffallendsten ist, daß nur, wo dem Menschen die eigne That von seinem Können entweder unmittelbar die Versicherung, oder doch mittelbar die Einbildung gab, — ein dreistes: „ich will“, hervortritt. So in dem Subjektiven, wo der Mensch, der Grundsätze nicht bloß schwatzt, sondern hat, — sein Beschließen über sich selbst nach seiner Meinung von sich selbst, und diese nach seinen innern Erfahrungen abmißt: daher dasjenige, was für die Menschheit zu hoch scheint, was man glaubt, sich nicht halten zu können, von charakterfesten

Männern **nur zu allgemein** in das Reich frommer Wünsche verwiesen wird; — zu allgemein: denn sie sollten von sich nicht auf alle schließen. — So endlich auch in demjenigen Teile der Sittlichkeit, der da wirklich Wille ist: das aber ist nur die sittliche Entschließung und Selbstnötigung, welche verneinend, aufhebend auf das rohe Verlangen wirkt, damit die Charakterstärke der sittlichen Beurteilung und Wärme gewonnen sei und bleibe. Auch hier ist der Selbstzwang anfangs nur Versuch; er muß gelingen, er muß seine Macht in der innern Erfahrung beweisen, dann erst, nur durch diese That, entsteht das energische sittliche Wollen, mit welchem der Mensch innere Freiheit besitzt. — Was nun den Selbstzwang unterstützt, das hilft den Entschluß beschleunigen und befestigen. Hier hat die Zucht eine große und schöne Aufgabe.

Aber das rein Positive der Sittlichkeit, — von welchem der tiefe Grund des Menschen voll sein muß, wenn der Entschluß vor Demütigungen sicher, wenn das edle Gefühl: **„die Tugend ist frei!“** mehr als eine kurze Exstase sein soll — dies **Erste** der Sittlichkeit, welches, als sittlich, das Gegenteil aller Willkür, als Grund der Tugend, eine rein willenlose Macht — eine Macht des bloßen Urteils ist, vor der sich die Begehrungen staunend beugen, noch ehe der Entschluß sie seine zweifelhafte Gewalt fühlen läßt: — dies gehört ganz dem Gedankenkreise an; es hängt ganz ab von dem, was den Gedankenkreis bildet. — Niemand wächst auf unter Menschen, dem gar nichts von dem eigentümlichen ästhetischen Wert der verschiedenen Willensverhältnisse, die sich allenthalben erzeugen, ins geistige Auge fiele; aber wie verschieden die Intension und die Summe dieser Auffassungen! wie verschieden die Schärfe der Unterscheidungen, und der Effekt auf das Ganze des Gemüts! Für eine gewisse Klarheit und Vereinzelung, — auch für eine encyklopädische Bekanntschaft mit der ganzen Reihe der sittlichen Elemente, und mit ihren gewöhnlichsten Veranlassungen im Leben, — sorgt längst der bessere Unterricht durch eine Menge kleiner Gemälde, in denen, mehr oder weniger glücklich, als hervorragender Moment einer Geschichte dargestellt wird, was der kindlichen Aufmerksamkeit zur sittlichen Betrachtung durch den Reiz des Unterhaltenden empfohlen werden mußte. Das Verdienst, welches unsre Pädagogen sich hierdurch schon erworben haben, ist in meinen Augen unvergleichbar größer, als was in diesen elementarischen Darstellungen etwa verfehlt sein möchte. Wir haben übrigens das Aussuchen aus einer großen Fülle; — und schon die Campe'sche Kinderbibliothek allein wird eine Menge sehr schätzbarer Beiträge zu einer künftigen gewählteren Sammlung liefern können. — Aber — für die Sittlichkeit ist die bloße Bekanntschaft mit ihren Elementen — äußerst wenig! Es bleibt noch wenig, wenn man auch eine ganze Folge von Uebungen des moralischen Scharfsinns — ja gar einen Katechismus der praktischen Vernunft hinzudenkt. Die Reinheit der Urteile ist noch nicht ihr Gewicht. Helle Einsicht in Augenblicken absichtlicher Sammlung — wie weit entfernt von dem Gefühl, was mitten im Sturme der Leidenschaft verkündet: die Persönlichkeit sei in Gefahr! —

Moralische Solidität, das ist bekannt, findet sich von der moralischen Subtilität beinahe öfter getrennt, als mit ihr gesellt.

Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen. Wem Hauptverhältnisse des Lebens, in der Familie, im Vaterlande eine und dieselbe sittliche Wahrheit lange, mit lebhaften Kontrasten, im vielfachen Widerschein durch die ausströmenden und zurückprallenden Wirkungen vor Augen gehalten haben; wer sich vertiefte in der Freundschaft, sich vertiefte in der Religion, — nur aber ohne sich späterhin getäuscht zu finden und Meinung zu ändern; — oder endlich, wer eben jetzt mit unbefangenem Sinn auf ein neues, auffallendes Phänomen geselliger Zerrüttung stößt, das interessante Personen tief leidend zeigt: einen solchen sehen wir vortreten mit heroischem Geiste, wir sehen ihn durchgreifend helfen, wir sehen ihn unbehutsam verderben; wir sehen ihn anhalten oder ablassen, je nachdem der ganze Mensch oder nur die Oberfläche durchdrungen ist von dem treibenden Prinzip, — je nachdem die ganze *Besinnung* oder eine wandelbare Vertiefung aus ihm handelt. — Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen, ist Thorheit. Romane und Schauspiele — *müssen* wohl sittlich geschrieben werden, um dem richtig fühlenden Leser zu gefallen; aber eine *besondre Wirksamkeit* kann aus vereinzelten Exaltationen, denen ein sicheres Zurücksinken folgt, nimmermehr erwartet werden. In der Erziehung haben sie, als *moralische* Bildungsmittel, nur in dem unglücklichen Falle einen Gebrauch, wenn in späteren Jahren die *Bekanntschaft* mit den sittlichen *Elementen* noch nachgeholt werden muß*), welche durch die früheste Lektüre, ja durch die frühesten Gespräche der Mutter mit ihrem Kinde hätte besorgt sein sollen. — Dasselbe gilt von einem häufigen moralischen Zureden und Predigen, ja von den einzelnen Religionsübungen selbst, wofern nicht schon früh die religiösen Grundgedanken sich in die tiefste Stelle des Gemüts eingesenkt hatten. Wer dem Zöglinge zureden will, der muß es auf solche Weise thun, daß dadurch fort und fort an einem bleibenden, gewichtvollen Verhältnis zwischen ihm selbst und dem Knaben gebaut werde, welches, samt allen seinen Folgen, von dem sittlichen Sinn des jungen Menschen, wie von einem schwebenden Fundament, schwebend getragen, ein unauslöschliches Wohl- oder Mißgefühl bereite, das *über* alle Vorempfindung sei. —

Angenommen nun, es finde sich wirklich in dem Leben, der Umgebung, dem Schicksal eines jungen Menschen etwas Großes und tief Eindringendes, das ihn in sittlicher Rücksicht nicht verstimme, sondern erwärme und begeistere: sobald es ein einzelner, bestimmter Gegenstand ist, an dem seine Seele haftet, wird auch eine eigne Art von einseitiger Biegung in ihn kommen; er wird das Rechte und Gute überhaupt mit einer besondern Art seiner Erscheinung verwechseln. Es wird zum Beispiel eine Parteilichkeit,

*) Daß hier die sorgfältigste Wahl unter den Schriften jener Gattung vorausgesetzt werde, versteht sich von selbst.

welche wichtige Gründe für sich hat, ihn im Voraus einer Reihe höchst verschiedener Menschen und höchst verschiedener Absichten und Maßregeln gewinnen, und andern entfremden. Oder es wird eine Art des religiösen Kultus ihn wie mit einem einförmigen Gewande bedecken, daß man sogleich in ihm den Anhänger der Sekte mehr als den reinen Menschen erblickt. Jede Anhänglichkeit kann ihm auf ähnliche Weise ihre Farbe geben. Eine Art von Beize wird zwar gewisse Forderungen von Recht und Sitte in sein ganzes Wesen unauslöschlich eingeätzt, aber durch ihre Schärfe die mannigfachen Sprossen der reinen Natur in ihm zerstört haben. Klare Vertiefung in das Neue, was sich darbieten möchte, wird verloren sein über der starren Besinnung an die einmal abgelegten Gelübde. —

Wir scheinen hier in einen Widerspruch befangen. Wir verlangen eine große, ruhende Gedankenmasse, als eine Macht des Sittlichen im Menschen; und hätten wir die Wahl unter denen, die sich etwa dazu darbieten könnten, so würden wir jede zurückweisen durch den Vorwurf: sie gebe uns eingekörpert und verschrumpft, was wir lauter und ganz verlangten. Wir wollen eine Kraft, stärker als die Idee, und doch rein wie die Idee; wie aber könnte die Idee durch eine wirkliche Kraft vertreten werden, die nicht etwas Einzelnes, etwas Beschränktes und Beschränkendes wäre?

Ich glaube, alle gebildete Männer unsrer Zeit kennen diese Schwierigkeit. Daß ich derselben hier erwähne, geschieht nicht, um sie aufzulösen. Wenn dies in meinem Vermögen war, so ist es schon geschehen. Es ist schon die Rede gewesen von der Verbindung der mannigfaltigen Vertiefungen mit der einfachen Besinnung, oder, wenn man will, der Kultur mit der Innigkeit, zur echten Vielseitigkeit; es ist die ganze Anordnung des Gedankenkreises im Umriß verzeichnet worden; — eines Gedankenkreises, welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüt ergreifen könnte; welcher dasjenige hinzusetzt, — und, wo es nötig ist, der Teilnahme nahe bringt, — was hinzukommen muß, damit eine **weite Gedankenebne** sich kontinuierlich hinstrecke für eine große Uebersicht, die, von selbst zur Allgemeinheit aufsteigend, Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinde. Darf nicht eine einzelne Partie unsrer Auffassungen im Namen der Sittlichkeit gleichsam als deren Bevollmächtigte überall waltend hervortreten, so müssen wohl die Kräfte, welche das Idealische realisieren sollen, in jeden Teil unsrer Beschäftigung mit menschlichen Angelegenheiten gelegt werden. Soll das warme Herz einen großen, ruhenden Gegenstand umfassen, der aber kein besondrer, beschränkter, und doch ein durchaus wirklicher sei: so muß man wohl die ganze Reihe der Menschen, die waren, und die sind, und die uns zunächst berühren, als Ein Kontinuum Einem kontinuierlichen Studium zugänglich machen, wodurch das sittliche Urteil in Uebung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne daß die übrigen ästhetischen Vermögen, und die Beobachtung, und die Spekulation, leer ausgingen oder gar zurückgedrängt würden. Ich habe in diesem Sinne schon an einem andern Or

die ästhetische Darstellung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung genannt; und meine Gründe waren aus dem Begriff der Moralität abgeleitet.

Diejenigen meiner Zeitgenossen, welche frei sind von dem Irrtum, Ideen als solche für **Kräfte** zu halten, die in absoluter Freiheit gegründet seien, — und wer davon nicht frei ist, möge doch ja über alles andre eher reden als über Erziehung! — jene nun werden mir vielleicht am ersten das entgegenstellen: daß ich von Dingen spreche als wären sie neu, die sich für sie längst von selbst verstanden haben. „Unser ganzes Streben für Verbreitung der Humanität", werden sie mir sagen, „was ist es anders, als die Sorge, daß der Mensch unmittelbar in dem Blick auf sich, auf seine Gattung, und deren ganzes Verhältnis zur übrigen Welt, des zugleich warnenden und ermunternden Gefühls inne werde, von dem die Formeln der Sittenlehre nur der kurze Ausdruck sind? Längst", wird man sagen, „haben Poesie und Geschichte und die Philosophie der Geschichte ihren Beruf erkannt, jene ästhetische, und als solche zugleich moralische Darstellung der Welt mit vereinter Kraft ins Werk zu setzen. Nur die Transcendentalphilosophie" wird man fortfahren, „konnte eine heillose Störung in dem Fortgange dieser wohlthätigen Bemühungen anrichten; konnte, mit politischer Schwindelei unglücklich zusammentreffend, dem Ungestüm und der Frivolität neue Vorwände und eine Kraftsprache geben, deren Mißlaut nun so lange überall ertönen muß, bis auch die stumpferen Ohren das Widrige empfinden und von allen Seiten Stille geboten wird. Alsdann aber braucht man nur die schon angesponnenen Fäden wieder aufzunehmen; und da alle Neuerungen dem Fortgange eines richtig angefangenen Werks nur Schaden bringen, so können wir nur Mitarbeit, nicht neue pädagogische Vorschläge wünschen."

In der Gesellschaft der Männer, die so reden möchten, kann es in der That nur mitarbeiten heißen, wenn jemand aufmerksam darauf macht; daß mit bloßer Aufstellung historischer, philosophischer, poetischer Gemälde (angenommen diese Gemälde hielten in jeder Rücksicht die historische, philosophische und poetische Kritik aus,) noch nicht mehr als ein **gelegentliches Hinschauen der Vorübergehenden** gewonnen werde; daß es hingegen der Erziehung um eine lange, ernste, sich tief einprägende **Beschäftigungsweise** zu thun sei, welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl artikulierte) Masse*) von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemüts stelle, von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Fluß der Zeiten noch

*) Der Ausdruck: artikulierte Masse, scheint widersprechend. Aber gerade das ist die Probe eines vollkommnen Unterrichts: daß eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Assoziation, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommnen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Kultur so oft das Grab des Charakters.

neues hinzuthun möchte, daß nichts daneben rücksichtslos vorbeigehen — keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der frühern ihre Differenzen erst ausgeglichen habe. Was übrigens die Transcendental-philosophie anlangt: so hat sie zwar nicht ihre wohlthätige Wirksamkeit, aber wohl ihre Uebermacht bewiesen, und man wird sich wohl nicht verbergen wollen, daß ein Aufhören ihrer nachteiligen Einflüsse nur auf zweierlei Weise erwartet werden könne: entweder von einer allgemeinen Erschlaffung unsrer Studien, oder davon, daß jene sich durcharbeite, und ihre eignen Fehler verbessere. Was ich zur nähern Bestimmung der Weltansicht, die ich durch die Erziehung bereitet wünsche, noch nach den schon dargelegten Grundsätzen des Unterrichts hinzuzufügen hätte: das kann nur durch eine Philosophie geleistet werden, die allerdings eher transcendental als populär heißen muß, wiewohl in der Reihe der neuesten Systeme unsrer Zeit sich nichts findet, dem sie sich anschließen könnte. —

Nur noch Ein wichtiger pädagogischer Punkt muß hier berührt werden. Es ist bekannt, daß die sittliche Wärme, schon gewonnen, leicht wieder erkältet wird durch Schicksale und Menschenkenntnis. Angesehene Erzieher haben deshalb eine eigne Vorbereitung zum Eintritt in die Welt nötig gefunden, wobei sie voraussetzen, der wohlerzogene Jüngling werde in derselben auf viele höchst unerwartete Erscheinungen stoßen, und sehr oft seine natürliche, entgegenkommende, allgemeine Offenheit und Vertraulichkeit mühsam und peinlich in sich zurückziehen müssen. Diese Voraussetzung fußt nicht sowohl darauf, daß die Jugend unbesonnen sei, als daß die gute Führung selbst alles entfernt haben werde, was ein Anstoß für das sittliche Gefühl hätte sein können. Man will keine frühe Menschenkenntnis! — In meinen Augen verrät sich hier eine Schwäche der Pädagogik. So äußerst notwendig es ist, daß die Jugend nie gemein werde mit dem Schlechten, so braucht doch die Schonung des sittlichen Gefühls nicht so weit zu gehen, — am wenigsten so lange fortgesetzt zu werden, daß die Menschen, wie sie sind, den Jüngling noch befremden könnten. Allerdings ist schlechte Gesellschaft ansteckend, und beinahe eben so sehr ein behagliches Verweilen der Phantasie auf anziehenden Darstellungen des Schlechten. Aber die Menschheit früh in ihren mannigfaltigen Gestalten erkannt zu haben, dies schafft eben so wohl eine frühere Uebung des sittlichen Blicks, als eine köstliche Sicherheit vor gefährlichen Ueberraschungen. Und lebendige Darstellungen derer, die waren, geben gewiß die bequemste Vorbereitung ab zur Beobachtung derer, die sind; nur muß die Vergangenheit hell genug beleuchtet werden, damit ihre Menschen als Menschen wie wir, nicht als Wesen andrer Gattung erscheinen. — Man sieht, auf was ich zurückweise. Ich breche ab, mit der Hoffnung, eine Pädagogik sei leicht entschuldigt, wenn sie da, wo die Ueberschrift nur den natürlichen Gang der Charakterbildung ankündigte, gleich die pädagogischen Bemerkungen, welche sich darbieten, mit einwebt.

Fünftes Kapitel.

Zucht.

Von der Zucht, vom Ziehen, ist die Erziehung benannt, deren Hauptteil also schon dem Namen nach in dasjenige gesetzt zu werden pflegt, was ich erst jetzt, gegen das Ende meiner Abhandlung, in Betracht zu nehmen anfange.

Gewöhnlich setzt man der eigentlichen Erziehung den Unterricht entgegen; ich habe ihr die Regierung der Kinder gegenüber gestellt. Woher diese Abweichungen?

Der Begriff des Unterrichts hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientieren werden. Beim Unterricht giebt es allemal etwas **Drittes**, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher **unmittelbar** der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe. Also was zunächst die **Mühe** des Erziehers verursacht, — hier die vorzutragende Wissenschaft, dort der unruhige Knabe, — das gab den Teilungsgrund zwischen Unterricht und eigentlicher Erziehung. Die Regierung mußte sich denn wohl unbemerkt in diese eigentliche Erziehung verstecken; denn zum Unterricht kann man sie doch nicht rechnen. Und so mußte sie, die Ordnung zu halten bestimmt ist, unvermeidlich hier in der Pädagogik das Prinzip einer großen Unordnung abgeben.

Eine etwas verdeutlichte Betrachtung des Zwecks der Erziehung stößt darauf, daß bei weitem nicht unser ganzes Betragen gegen Kinder durch Absichten für sie, vollends durch Absichten für die Veredelung ihres geistigen Daseins, motiviert wird. Man beschränkt sie, damit sie nicht lästig werden; man hütet sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gilt wahrlich zunächst dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben, — und dann erst kommt eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwickelung eines künftigen Vernunftwesens. Da nun diese letztre Sorgfalt ohne allen Zweifel ein eignes Geschäft für sich bestimmt, — ganz heterogen allen dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — da für das eine der Wille des Kindes gebildet, für das andre derselbe so lange gebogen werden muß, bis Bildung die Beugung vertritt: — so wird man hoffentlich nicht anstehen, die verderbliche Verwirrung der Zucht durch die Regierung endlich aufzugeben. Man wird sich besinnen, daß, wenn alles recht geht, die Regierung, welche anfangs das Uebergewicht hat, viel früher schwinden muß, als die Zucht; man wird fühlen, daß es der Zucht höchst nachteilig werden muß, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt, und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Größeren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger ge-

wordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen, — endlich, während er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt, und in seiner Verkehrtheit so lange beharrt, bis er ein Mißverhältnis erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert. Ein ähnliches, wiewohl geringeres Uebel entsteht selbst da, wo die Zucht, die wiederum früher aufhören muß als der Unterricht, über die Zeit fortgesetzt wird; ein Fehler, der nur verzeihlich ist, wenn eine sehr versteckte Natur die Zeichen zurückhält, an welchen man den Moment, zu enden, erkennen könnte. —

Es wird jetzt leicht sein, den Begriff der Zucht zu bestimmen. Mit der Kinderregierung hat sie das Merkmal gemein, daß sie unmittelbar auf das Gemüt wirkt; mit dem Unterricht, daß ihr Zweck Bildung ist. Man hüte sich nur, sie da mit der Regierung zu verwechseln, wo beide einerlei Maßregeln gebrauchen. In der Art des Gebrauchs liegen feinere Unterschiede, die ich in der Folge bestimmen werde.

I. Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung.

Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht. Also giebt es, wie es scheint, eine Möglichkeit, zu bilden durch bloßes Affizieren der Empfindungen, ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis! — So könnte es wohl scheinen, wenn etwa jemand gewohnt wäre, Begriffen, die man aus Merkmalen logisch zusammengesetzt hat, auch ohne weitere Untersuchung Realität zuzutrauen.

Aber ganz anders wird es scheinen, wenn wir auf die Erfahrung einen prüfenden Blick werfen. Wenigstens wer bemerkt hat, in welche Abgründe von Schmerz und Unglück ein Mensch versenkt werden, ja, ganze Perioden hindurch versenkt bleiben — und, nachdem die Zeit das Mißbehagen tilgte, fast unverändert als dieselbe Person, mit denselben Strebungen und Gesinnungen, sogar derselben Manier sich zu äußern, — daraus wieder hervorgehen kann: der möchte schwerlich viel von dem Hin- und Herrütteln der Empfindungen erwarten, wodurch besonders Mütter so manchmal die Erziehung zu besorgen glauben! — Vollends wenn man gesehen hat, welchen Grad von väterlicher Strenge ein robuster Jüngling aushält, und unangetastet bleibt, — welche Reizmittel an Schwächlinge verschwendet werden, ohne daß sie sich stärker darum zeigten, wie temporär die ganze Reaktion ist, welche der Aktion folgt: der möchte wohl dem Erzieher raten, nur sich selbst nicht Mißverhältnisse zu bereiten, die doch gewöhnlich das einzige Bleibende einer bloßen Zucht zu sein pflegen! —

Mir sind alle diese Erfahrungen nur Bestätigungen einer höchst einfachen psychologischen Ueberzeugung; dieser nämlich, daß alle Empfindungen nur vergängliche Modifikationen der vorhandnen Vorstellungen sind, daß also, wenn die modifizierende Ursache nachläßt, der Gedankenkreis sich von selbst in sein altes Gleichgewicht zurücksetzen müsse. Das Einzige, was ich erwarten werde vom bloßen Zerren an der Empfindlichkeit, ist eine leidige Abstumpfung der feineren Empfindungen, an deren Stelle eine künst-

liche, und gleichsam gewitzigte Reizbarkeit tritt, wodurch mit den Jahren nur Prätensionen samt ihrem lästigen Gefolge herbeigezogen werden. —

Ganz anders freilich ist der Fall: wenn gelegentlich zugleich der Gedankenkreis Zusätze bekam; oder wenn Bestrebungen in Handlung traten, und dadurch Wille wurden! **Diese** Umstände beachte man, um Erfahrungen richtig auszulegen!

Von hier aus läßt sich beurteilen, was die Zucht der Erziehung sein könne. Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muß, sind nur notwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder des Charakters. Und so ist das Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung zwiefach: mittelbar oder unmittelbar. Teils dient sie, damit man den Unterricht anbringen könne, welcher auf die spätere Charakterbildung des schon unabhängigen Menschen Einfluß haben wird, teils, damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nichthandeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Einen unbändigen Knaben kann man nicht unterrichten, und die Knabenstreiche, die er macht, sind in gewisser Rücksicht als ein Anheben seiner künftigen Persönlichkeit zu betrachten. Jedoch das letztre, wie jedermann weiß, mit großen Einschränkungen! Ein zügelloser Knabe handelt meistens aus flüchtigen Einfällen; er lernt dadurch zwar, was er kann, — aber um einen Willen zu fixieren, fehlt hier das erste Element, eine feste, eingewurzelte Begierde. Nur wo diese zum Grunde liegt, tragen Knabenstreiche bei, einen Charakter zu bestimmen. Das erste Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung also ist das wichtigste; dasjenige nämlich, nach welchem sie dem Unterrichte Bahn macht, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird. Jedoch auch das zweite darf nicht vernachlässigt werden; am wenigsten bei minder beweglichen, mit festerer Absicht handelnden Subjekten. Der zu Anfang aufgestellte Begriff der Zucht aber ist, für sich allein, völlig leer. Die bloße Absicht, zu bilden, läßt sich in die unmittelbaren Wirkungen auf das Gemüt nicht dergestalt hineinlegen, daß sie eine Kraft würde, wirklich zu bilden. Diejenigen, welche durch eine solche leere Zucht ihren **guten Willen zeigen,** wirken, sie wissen nicht wie, — auf sanfte Naturen durch das Schauspiel, was sie geben; ihr zärtliches, ängstliches, dringendes Betragen giebt dem beobachtenden Knaben die Idee von großer Wichtigkeit einer Sache, welche einer sonst verehrten Person so sehr am Herzen liege! Sie mögen denn nur sorgen, dies Schauspiel nicht auf andern Wegen zu verderben; nicht die Ehrfurcht durch Hitze und Kleinlichkeit zu ersticken, oder sich gar in schlimmerer Rücksicht der oft eben so wahren als scharfen Kritik des Kindes zu entblößen: so werden sie für empfängliche Gemüter immer viel leisten können; ohne doch darum auch nur vor den gröberen Mißgriffen sicher zu sein bei minder willigen Naturen.

II. Maßregeln der Zucht.

Die Zucht verursacht Empfindungen, oder hält sie ab. Welche sie verursacht, diese sind etweder Lust oder Unlust. Welche sie abhält, diese

werden entfernt entweder durch Vermeidung des Gegenstandes, der sie erregen könnte, oder so, daß der Gegenstand als gleichgiltig — ertragen oder entbehrt werde.

Von dem Falle, da der Gegenstand gemieden wird, — sei es, daß derselbe aus der Sphäre des Zöglings, oder daß der Zögling aus der Sphäre des Gegenstandes entfernt gehalten werde, — erfährt in der Regel der Zögling gar nichts; er empfindet wenigstens diese Maßregel nicht unmittelbar.

Gleichgiltiges Ertragen heißt **Gewöhnung,** gleichgiltiges Entbehren des vorhin gewohnten geschieht durch Entwöhnung.

Lust wird erregt durch **Reiz.** Nicht als ob jeder Reiz gerade angenehm empfunden würde; aber die Zucht erweckt jede Lust um eines Erfolgs willen, sie will dadurch eine Thätigkeit im Zögling hervorrufen; und in so fern reizt sie.

Unlust wird erzeugt durch **Druck;** welcher, so fern ihm irgend eine, auch nur innere Widersetzlichkeit entgegensteht, Zwang heißen kann.

Ein bestimmter Akt des Reizes oder des Drucks, welcher durch eine bestimmte, vom Zögling gegebene Veranlassung motiviert ist und als deren Erwiderung angesehen sein will, heißt **Belohnung** oder **Strafe.**

In Rücksicht auf Druck, Zwang, Strafe sind einige feinere Unterschiede zu bemerken, hauptsächlich wegen der Maßregeln der Regierung, die hier mit denen der Zucht in einander zu laufen scheinen.

Regierung will, wo sie einmal zum Druck ihre Zuflucht nimmt, bloß als Macht empfunden sein. Vorausgesetzt also aus dem Vorigen, daß man nach der Bestimmung der Absichten der Regierung auch die Fälle zu erkennen wisse, wo regiert wird, so gilt die Regel: in diesen Fällen muß der Druck mit solcher Art angebracht werden, daß er sich auf nichts einlasse, außer auf Durchsetzung der Absicht; man sei dabei kalt, kurz, trocken, und scheine alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist. — Aus der Vergleichung des Hauses mit dem Staate ergeben sich einige bedeutende Bestimmungen in Rücksicht auf die Grade der Strafen. Es fehlen hier die Prinzipien; was ich entlehne, suche ich in der Kürze möglichst deutlich zu machen. Man unterscheide Vergehen an sich, und Vergehen gegen die Polizei des Hauses. Vergehen an sich, wo eine üble Absicht That würde (dolus), oder wo durch Sorglosigkeit Schaden entsteht, während sich die Sorgfalt von selbst verstand (culpa zum Teil), diese Vergehen können gestraft werden auch ohne Frage, ob eine vorher gegebne Vorschrift bekannt war. Es kommen dabei die Grade der Zurechnung in Anschlag, wobei die Regierung nur auf das, was die That vollbracht hat, Rücksicht nimmt; späterhin hat die Zucht noch auf unausgeführte Absicht zu sehen. Wo eine Absicht sein sollte und fehlte, — der Fall der Nachlässigkeit, — wird meistens gelinder gestraft; gradweise gelinder, je weniger es sich nachweisen läßt, daß die Absicht gefordert werden konnte. Die Hauspolizei muß durch Vorschriften bekannt gemacht, und in Erinnerung gehalten werden. Ihre Strafen können strenger sein, nach dem Maß der

Wichtigkeit der Sache; aber hier besonders muß sich der Erzieher hüten, nichts von dem ins Gemüt greifenden Betragen einzumischen, welches allein den Maßregeln der Zucht vorbehalten bleiben soll. — Die Gradation der Strafen ist schon schwer im Staate; noch schwerer im Hause, wo alles so sehr ins Kleine gezogen werden muß. Aber es kommt dabei hauptsächlich auf den **Accent** der Regierung an; durch diesen muß der Knabe empfinden, daß er hier nicht als Zögling, sondern als Mensch in der Gesellschaft gehandelt hat und behandelt wird; durch diesen muß er auf seine künftige gesellschaftliche Existenz vorbereitet werden. In so fern ist eine präzise Kinderregierung zugleich ein Teil des Unterrichts*).

Ganz anders ist der Accent der Zucht. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend! Denn die Zucht will als bildend empfunden sein. Zwar nicht, als ob eben dieser Eindruck das Wesentliche ihrer bildenden Kraft ausmachte: aber sie kann die Absicht, zu bilden, nicht verhehlen. Und könnte sie auch: um nur leidlich zu sein, muß sie dieselbe hervorstellen. Wer würde nicht gegen eine Behandlung, wodurch so manchmal der Frohsinn leidet, und woraus ein beständiges Gefühl von Abhängigkeit entsteht, sich stemmen, sich wenigstens innerlich verschließen, wenn nicht irgend ein helfendes, hebendes Prinzip darin zu ahnden wäre? — Die Zucht muß das Gemüt nicht schief treffen, nicht wider ihren Zweck empfunden werden, der Zögling muß sich ihr also auf keine Weise innerlich entgegensetzen, nicht wie von zwei Kräften getrieben nach der Diagonale fortgehen; — aber woher erhielte man eine reine offene Empfänglichkeit, wenn nicht von dem kindlichen Glauben an die wohlthätige Absicht und Kraft des Erziehers? Und wie könnte diesen Glauben ein kaltes, abstoßendes, fremdes Benehmen erzeugen? — Vielmehr findet die Zucht nur in dem Maße Platz, wie eine innere Erfahrung dem ihr Unterworfenen zuredet, sie sich gern gefallen zu lassen. Seien es Regungen des Geschmacks, Anerkennungen der gerechten Zensur, oder Empfindungen von Lust und Schmerz über ein Gelingen oder Mißlingen, — nur so weit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings. Und eben so langsam, wie der angehende Erzieher sich diese Einstimmung verschafft, eben so langsam, wie er darin vorrückt, muß er auch nur mit der Erweiterung seiner Wirksamkeit vorrücken wollen. Es kömmt ihm hiebei in den früheren Jahren der Umstand zu Hilfe, daß für die Regierung, die sich das Kind gefallen läßt, weil es muß, die Zucht ein mildernder Zusatz ist. Späterhin ändert sich das. Ein junger Mensch, der sich selbst regiert, fühlt in der Zucht den zudringlichen Anspruch, zu bilden; und, ohne starke Gegengewichte von Zutrauen, von Achtung, und hauptsächlich einem innern Gefühl eigner Bedürftigkeit, — wenn jetzt der Erzieher nicht **zu enden** weiß, werden allmählich Bemühungen sichtbar, die Einwirkung abzulehnen, —

*) Dieser Gedanke findet sich schon S. 8 dieses Buchs; nur ist dort Zucht genannt, was vielmehr Regierung hätte heißen sollen. Meines Sprachgebrauchs konnte ich mich dort in der Einleitung noch nicht bedienen.

diesen Bemühungen ist das Gelingen leicht; eben so schnell wächst der Mut, schwindet die Zurückhaltung, steigt das Peinliche eines Verhältnisses, das bald seine verspätete Auflösung selbst herbeiführen wird. — —

Fassen wir jetzt die Sache in der Mitte! Die Zucht ist eigentlich nicht sowohl ein Zusammengesetztes aus vielen Maßregeln, vollends aus getrennten Akten, — als vielmehr eine kontinuierliche Begegnung, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. — Der Regierte und sein Regierer, der Lehrling und der Lehrer, sind Personen, die mit einander leben, und sich unvermeidlich angenehm oder unangenehm berühren. Tritt man doch immer, wie man einem bekannten Menschen naht, in eine bestimmte Atmosphäre von Empfindungen! Welche Atmosphäre? — das darf für die Erziehung nicht vom Zufall abhängen; sondern eine beständige Sorgfalt ist nötig, erstlich, um die Wirksamkeit dieser Atmosphäre zu schwächen, wenn Gefahr ist, daß sie nachteilig werden könnte*); zweitens, ihre wohlthätigen Einflüsse anhaltend zu verstärken; und bis auf den Grad zu treiben, welchen die Charakterbildung, sowohl die unmittelbare, als die mittelbare durch den Gedankenkreis zu ihrer Sicherung erfordert.

Es leuchtet ein, daß die Kunst der Zucht zunächst nur eine Modifikation der Kunst des Umgangs mit Menschen sein kann, daß daher die gesellschaftliche Geschmeidigkeit ein vorzügliches Talent des Erziehers sein werde. Das Wesentliche der Modifikation besteht hier darin, daß es darauf ankommt, Superiorität über Kinder — auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar mache, die also selbst, wo sie drückt, noch belebe, aber ihrer natürlichen Richtung **da** folge, wo sie unmittelbar ermuntert und anreizt.

Nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zöglinge sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall (nicht eben Lob!) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon gewonnenen Beifall zum Teil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war, und hiervon etwas zu verlieren fürchtet. Ein andrer nimmt sich, wie er sich findet; und der bloß getadelte Zögling wird ungehalten, wenn ihn der Erzieher nicht nehmen will, wie er ist. Wo bloßer Tadel wirkt, da hat das Selbstgefühl vorgearbeitet. Darnach kann der Erzieher wohl forschen, aber nicht sich darauf blindlings verlassen. Und es ist nicht genug, daß dies Selbstgefühl nicht ganz fehle; es muß den Grad erreichen, daß der

*) Dahin gehört z. B., daß Zögling und Lehrer nicht beständig notgedrungen auf einem Zimmer sein dürfen. Ein eignes Zimmer für sich zu haben, ist die wesentlichste aller Bedingungen, die ein antretender Hauslehrer zu machen hat. Eltern, die ihren Vorteil kennen, werden es von selbst anbieten; um dem sonst unvermeidlichen Gefühl gegenseitiger Lästigkeit vorzubeugen.

Tadel sich daran stemmen könne. — Aber man kann Beifall nur geben, wo er verdient wird! So wahr dies ist, eben so wahr ist es auch, daß nächst der Frage nach der Bildsamkeit des Gedankenkreises keine andre für die Bestimmung der Erziehbarkeit überhaupt so wichtig ist, als die, ob sich schon einzelne Charakterzüge vorfinden, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen? Wenigstens irgend etwas von Wohlanständigkeit muß die Individualität von selbst äußern, damit der Erzieher etwas fassen könne zum Hervorheben. Und wo er anfangs nur wenig fassen kann, da darf er nicht eilen wollen, die Zucht wird an dem einen Funken zunächst nur einen zweiten anzuzünden vermögen, — und so wird sie sich lange begnügen müssen, mit wenigem wenig zu erwerben; bis allmählich, wenn keine Störungen das Werk zerrütten, der Fond sich vergrößert hat und zu Unternehmungen hinreicht, die mit den Aufgaben der Erziehung im Verhältnis stehen. —

Durch den verdienten Beifall zu erfreuen, ist die schöne Kunst der Zucht. — Das Schöne läßt sich selten lehren: leichter *finden* von denen, die es innig zu lieben gestimmt sind.

Es giebt auch eine traurige Kunst, dem Gemüt sichere Wunden beizubringen. Wir dürfen diese Kunst nicht verschmähen. Sie ist oft unentbehrlich, wenn die einfache Ansprache ein stumpfes Ohr antrifft. Durchaus aber muß ein Zartgefühl sie beherrschen, und zugleich *entschuldigen*, — welches ihr Schonung gebietet, und sie nur braucht, um beleidigende Härten zu vermeiden.

Beinahe wie ein Sänger sich übt, den Umfang und die feinsten Abstufungen seiner Stimme zu erforschen: muß der Erzieher sich üben, in Gedanken die Tonleiter der Begegnung auf und ab zu gehen, — *nicht um Sich in diesem Spiel zu gefallen*, sondern um mit scharfer Selbstkritik jeden Mißlaut zu verbannen, und um die *notwendige* Sicherheit im Treffen jedes Tons, und die notwendige Geschmeidigkeit für alle Wendungen, und die notwendige *Kenntnis der Grenzen* seines Organs zu erlangen. Er hat große Ursache, schüchtern zu sein in den ersten Monaten, so oft er Gebrauch machen muß von dem, was den gewöhnlichen Ton eines gesitteten Umgangs überschreitet; große Ursache, *sich* und den *Zögling* aufs schärfste zu beobachten; ja diese Beobachtung muß das beständige Korrektiv seiner allmählichen Angewöhnungen bleiben, — *um so mehr*, **da der Zögling mit der Zeit immer ein anderer wird!** — Wie dies letztre im großen wahr ist, so ist es auch wahr im kleinen. Wenn *dieselbe* Erinnerung mehrmals nach einander nötig wird, so darf sie nicht zweimal auf dieselbe Art gegeben werden, oder sie wird ihre Wirksamkeit eben darum das zweitemal verfehlen, weil sie das erstemal schon gewirkt hat. — Alle Monotonie, alles Matte muß aus der Zucht verbannt bleiben, wie aus einer wohlgesetzten Schrift und Rede. Nur wenn diese Sorgfalt sich mit einer gewissen Erfindungskraft vereinigt, ist Hoffnung, der Erzieher werde die **Gewalt** erlangen, deren er bedarf! Denn der Umfang der Zucht muß dem Zögling unbegrenzt erscheinen, und ihre Ein-

wirkungen dürfen ihm keinen vergleichbaren Preis haben. Sie muß, als ein stetig zusammenhängendes Element, seine ganze Beweglichkeit umschließen, damit auch nicht der Gedanke entstehe, sie zu umgehen. Sie muß immer bereit sein, sich fühlbar zu machen, — aber auch, wenn sie wirklich etwas vermag, mit beständiger Vorsicht über sich selbst wachen, um dem Zögling nicht unnütze Schmerzen aus Uebereilung zuzufügen. Ein Knabe von zarter Anlage kann tief leiden, er kann im Stillen leiden, es können sich Schmerzen eingraben, die noch in den männlichen Jahren gefühlt werden.

Um die volle Wirkung einer vollkommnen Zucht zu ertragen: bedarf der Zögling einer vollkommnen Gesundheit. Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; darum schon muß eine heilsame Lebensordnung als erste Vorarbeit der Erziehung zum Grunde liegen.

Sei aber von beiden Seiten alles wie es soll, komme die reinste Empfänglichkeit der kunstgemäßen Zucht entgegen: wie eine Musik wird alles verhallen — und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erhoben, um in der festen Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere und bequeme Wohnung anzuweisen.

III. Anwendung der Zucht im allgemeinen.

1) Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises. — Nicht sowohl den Lehrstunden, als vielmehr der ganzen Stimmung gilt diese Mitwirkung. Ruhe und Ordnung in den Stunden zu halten, jede Spur von Nichtachtung des Lehrers zu entfernen, ist Sache der Regierung. Aber die Aufmerksamkeit, die lebhafte Auffassung, ist noch etwas anderes als Ruhe und Ordnung. Kinder können abgerichtet werden, vollkommen still zu sitzen, während sie doch kein Wort vernehmen! — Für die Aufmerksamkeit muß vieles zusammenkommen. Der Unterricht muß faßlich, jedoch eher **schwer** als **leicht** sein, sonst macht er **Langeweile!** Er muß das nämliche Interesse kontinuierlich ernähren, — davon war früher die Rede. Aber der Zögling muß auch schon mit der rechten Stimmung hereintreten, — sie muß ihm habituell sein. Hierzu nun gehört Zucht. Die ganze Lebensart muß frei sein von störenden Einflüssen; nichts für den Augenblick überwiegend Interessierendes darf das Gemüt erfüllen. Das freilich ist nicht immer und nicht ganz in der Gewalt des Erziehers; — die Frucht seiner Arbeit kann vielmehr gänzlich zerstört werden durch eine einzige Begebenheit, welche die Gedanken des Zöglings fortreißt. — — Mehr in seiner Gewalt ist es, das tiefe Gefühl, wie sehr ihm an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen sei, durch das Ganze der Zucht so einzuprägen, daß der Knabe es sich nicht mehr verzeiht, anders als völlig gesammelt zum Unterricht zu erscheinen. Wer das erreicht hat, der mag trauern, wenn ihm dennoch ein übermächtiger Zufall das mühsam gewonnene Interesse nach einer andern Seite hinwirft: — er wird nachgeben,

er wird nachfolgen, und teilnehmend begleiten müssen; er kann keinen größern Fehler machen, als durch unzeitige Verbote das Verhältnis zerreißen. — Aus kleinen und aus großen Zerstreuungen kommt dennoch am Ende der Mensch mit den Grundzügen seiner früher geordneten Gedanken zurück; er besinnt sich an das Alte, man kann wieder anknüpfen; er flicht das Neue hinein, — man kann Momente wahrnehmen, es zu analysieren. Nur muß immer dieselbe Biegsamkeit, Willigkeit, Offenheit bleiben; — oder neu geschaffen werden, denn alle unmittelbare Wirkung der Zucht ist flüchtig!

Ist der Zögling schon so weit, daß er selbstthätig seinen rechten Weg verfolgt: dann bedarf er viel Ruhe! Jetzt muß die Zucht alle Ansprüche allmählich fallen lassen, sie muß auf teilnehmendes, freundliches, zutrauenvolles Zusehen sich beschränken; ja alles Ratgeben muß nur zu eigner Ueberlegung veranlassen wollen. Nichts ist alsdann wohlthätiger, nichts wird mehr verdankt, als freundschaftliche Bemühung, alle ungelegnen Störungen abzuwenden, damit der innere Mensch bald aufs Reine komme.

2) Charakterbildung durch Zucht. — Wie soll das **Handeln nach eignem Sinn** beschränkt und ermuntert werden?

Es wird hier vorausgesetzt, daß schon die Regierung allem Unfug steuere, welcher, nächst seinen unmittelbaren äußern Folgen, auch in das Gemüt des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit u. dergl. bringen könnte. —

Vor allen Dingen nun darf nicht vergessen werden, daß zum Handeln des Menschen nicht bloß die in die Sinne fallende Geschäftigkeit, sondern auch das innere Vollbringen gehöre; und daß nur eins mit dem andern den Charakter gründen könne. Die Vielgeschäftigkeit gesunder Kinder, welche ihr Bedürfnis nach Bewegung ausdrückt, die beständigen Umtriebe flattersinniger Naturen, ja selbst die rohen Vergnügungen derer, welche eine wilde Männlichkeit verraten, — alle diese scheinbaren Anzeigen eines künftigen Charakters lehren den Erzieher nicht so viel, als eine einzige, stille, überlegte, durchgeführte Handlung eines in sich gesenkten Gemüts, ein einziger fest behaupteter Trotz eines sonst biegsamen Kindes. Und auch hier noch muß mit der Beobachtung viel Ueberlegung verbunden werden. Eigentliche Festigkeit ist **nie** in den Kindern; sie können der Aenderung des Gedankenkreises nicht wehren, die ihnen von so vielen Seiten, — und hoffentlich auch von seiten des Erziehers bevorsteht. Aber die **Zucht** vermag **da** so viel wie nichts, wo in einer Handlung des Kindes sich entschiedne Neigung, mit Ueberlegung bewaffnet, zeigt; — wenn man nicht das für etwas rechnen will, daß nach abgeschnittenen Gelegenheiten sich nicht weiter aus Uebung Fertigkeit erzeugen kann, — wobei man denn nur sorgen mag, die Gelegenheiten rein abzuschneiden, und sich bekennen muß, daß man der Phantasie gar nicht wehren kann, es sei denn durch sehr lebhafte und anziehende Beschäftigungen andrer Art, — welches wieder zur Wirkung auf den

Gedankenkreis gehört. Diese also lasse man sich angelegen sein, wo irgend eine tiefe Verkehrtheit auszurotten ist; und die Zucht muß dazu hauptsächlich mitwirken. Gänzlich aber lasse man in den bezeichneten Fällen ab von harten Strafen! Solche sind da angebracht, wo eine einzelne, neue Regung zum ersten oder zweiten male unüberlegt als Fehler hervorbricht; der, ungeschreckt, sich wiederholen und ins Gemüt einen falschen Zug eingraben würde. Hier muß die Zucht sogleich kräftig durchgreifen. So kann die erste eigennützige Lüge kaum zu streng bestraft, kaum zu anhaltend durch öftere, — allmählich sanftere, — Erinnerungen geahndet, kaum durch zu tief eindringende Schmerzen der innersten Seele verhaßt gemacht werden. Hingegen den gewiegteren Lügner würde eine solche Behandlung immer versteckter und tückischer machen. Ihn muß das Mißverhältnis, worin er sich setzt, mit zunehmendem Druck allmählich enger einschließen; — doch das allein hilft noch nichts; — das ganze Gemüt muß in die Höhe gewunden, — es muß ihm die Möglichkeit fühlbar und schätzbar gemacht werden, sich eine Achtung zu verschaffen, welche mit der Lüge nicht besteht! Aber — vermag das jemand zu leisten, der nicht die Kunst besitzt, den Gedankenkreis von allen Seiten zu bewegen? Oder meint man, es komme dabei auf ein paar einzelne Reden und Ermahnungen an?

Jene äußere Vielgeschäftigkeit, ohne tiefe, beharrliche Neigung und Ueberlegung, worin mehr körperliche als geistige Anlage sich zeigt, gründet keinen Charakter; im Gegenteil, sie ist der Befestigung desselben im Wege. Sie kann als Aeußerung des Frohsinns, und zur Beförderung der Gesundheit und Gewandtheit geduldet werden; ja sie giebt dem Erzieher **Zeit, alles vorzubereiten** für die später eintretende Charakterbestimmung, und ist insofern zuträglich. Auf der andern Seite ist sie darum nicht erwünscht, weil die spätere Charakterbildung leicht jenseits der Erziehungsperiode fallen möchte. Demnach: ist die Bildung des Gedankenkreises zurückgeblieben, oder muß sie wesentlich berichtigt werden, so kann nichts willkommner sein, als langes unbestimmtes Schweifen der jugendlichen Lust; läßt hingegen der vorhandne Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen, dann ist es Zeit, — die Jahre seien, welche sie wollen — eine ernste Thätigkeit daran zu fügen, damit der Mensch sich bald fixiere. — Wer zu früh auf eine bedeutende Weise in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vorbei! oder sie kann wenigstens nur mit vielen Unannehmlichkeiten und halbem Erfolge wieder angeknüpft werden. — Ueberhaupt aber muß die äußere Thätigkeit nie so sehr überreizt werden, daß die geistige Respiration — jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung, dadurch gestört würde. Es giebt Naturen, bei denen es von den ersten Kinderjahren an Maxime der Erziehung sein muß, ihrer Thätigkeit das Uebermaß der äußern Reize zu entziehen. Sie werden sonst niemals Tiefe, Anstand, Würde erlangen; sie werden nicht Raum in der Welt haben; sie werden verderben, um nur zu wirken; man wird sie fürchten, und, wo man kann, zurückstoßen. — Bei denen, welche

sich früh einer geistlosen Beschäftigung ausschließend und mit Leidenschaft hingeben, kann man sicher voraussetzen, daß sie Leerköpfe sein und bleiben, ja so viel unleidlicher sein werden, da nicht einmal das Interesse, was ihnen jetzt noch Leben giebt, in gleicher Stärke beharren, und sie gegen Langeweile schützen kann. —

Nach diesen Bemerkungen müssen wir noch in Erwägung ziehen, was vorhin in dem objektiven sowohl als dem subjektiven Teil des Charakters unterschieden ist.

Durch die Zucht muß zuvörderst die Anlage in Rücksicht auf Gedächtnis des Willens ergänzt werden. Es ist schon erinnert, daß eine einfache, gleichförmige Lebensart, Entfernung alles zerstreuenden Wechsels, hierzu beitrage. Wieviel aber besonders die Begegnung des Erziehers dafür leisten könne, fühlt man wohl am leichtesten, wenn man sich den verschiednen Eindruck vergegenwärtigt, den es macht, mit Menschen von beständiger, oder von schwankender Sinnesart zu leben. Mit den letztern finden wir uns immer in veränderten Verhältnissen; wir brauchen, um neben ihnen uns selbst festzuhalten, doppelte Kraft, wie neben jenen, welche ihren Gleichmut unvermerkt mitteilen, und uns auf ebner Bahn fortschreiten machen, indem sie uns immer dasselbe Verhältnis vor Augen stellen. — Beim Erziehen aber kostet es vorzüglich viel Mühe, den Kindern stets unter gleichen Umständen die gleiche Stirn zu zeigen; denn von wie vielen Dingen werden wir bewegt, die sie so wenig begreifen können, als erfahren dürfen! Und wo mehrere Kinder beisammen sind, da affiziert selbst das Erziehungsgeschäft so vielfach, daß es einer eignen Sorge bedarf, einem jeden die Stimmung zurückzugeben, die er erregt hatte, und nicht die verschiednen Töne der Begegnung zu verwechseln und durch einander zu verfälschen. Hier kommt die Naturanlage des Erziehers in Anschlag; und neben ihr seine Uebung im Umgang mit Menschen. Wo diese fehlt und jene ungünstig wirkt: da kann das Mißlingen der Zucht oft allein daher rühren, daß er sich nicht genug zu beherrschen weiß, um gleichmütig zu erscheinen; daß seine Anvertrauten an ihm irre werden, und die Hoffnung aufgeben, es ihm recht machen zu können. Das letztre ist das Extrem, welches der ersten Forderung der charakterbildenden Zucht gerade gegenüber steht. Denn dadurch wird, was an Gedächtnis des Willens von selbst vorhanden war, vermindert um so viel, als die Zucht vermag, und der Charakter ist gezwungen, sich in irgend einer verborgenen Tiefe anzubauen. — Eine haltende Zucht (durch dies Prädikat bezeichne ich die richtige Mitwirkung zum Gedächtnis des Willens) wird also am ersten dem natürlich Gleichmütigen gelingen.

Aber derjenige, welcher sich dieses Vorzugs rühmen darf, mag sich hüten, es nicht am zweiten Erfordernis fehlen zu lassen. Die Zucht soll auch bestimmend wirken, damit sich die Wahl entscheide! Und dazu gehört ein bewegliches Gemüt; das den Bewegungen der jugendlichen Seele immer zu entsprechen wisse. — Mehr noch als von der Anlage des Erziehers hängt dabei von der Konzentration seines Geistes ab, welche

für das Erziehen so gewonnen sein muß, daß er, selbst großenteils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme. Er muß sich eingelassen haben in alles, was schuldlos ist unter den Wünschen — was einigermaßen gegründet ist unter den Meinungen und Ansichten des Knaben: er darf nicht zu früh scharf berichtigen wollen, was ihm Berührungspunkte gewähren kann; — man muß den wohl berühren, den man bestimmen will. Indessen dieser Punkt ist mehr geeignet, mit der That, als mit der Feder ausgeführt zu werden. — Schreiben ließe sich leichter über das Zweite der bestimmenden Zucht: daß sie nämlich die natürlich=bestimmenden Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, — daß sie ihn mit den Folgen jeder Handlungs= und Sinnesweise umringen muß. Das, was in die Wahl fällt, darf nicht durch einen zweideutigen Schimmer blenden; die vorübergehenden Annehmlichkeiten und Beschwerden dürfen nicht verführerisch reizen und abschrecken; der wahre Wert der Dinge muß früh genug empfunden werden. Unter den pädagogischen Veranstaltungen dazu ragen die eigentlichen Erziehungsstrafen hervor, welche nicht an ein Maß der Vergeltung gebunden sind, wie die Regierungsstrafen, sondern so abgemessen werden müssen, daß sie dem Individuum immer noch als gut=gemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Zöglings entscheidet hier alles. Was die Qualität der Strafe anlangt, so fällt der Unterschied der Erziehungs= und Regierungsstrafe wohl von selbst ins Auge: daß, während die letztre bloß das verdiente Quantum von Wohl oder Wehe erwidert, gleich viel auf welchem Wege, — jene dagegen das Positive, das Willkürliche so sehr als möglich zu vermeiden, und sich, wo sie kann, gänzlich an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen zu halten hat. Denn sie soll den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde. Außerdem möchte die Wahl, die sie hervorbringt, leicht vorübergehend sein, oder doch späterhin schwankend werden können. — Pädagogische Belohnungen sind nach eben diesen Grundsätzen anzuordnen. Aber sie werden wenig wirken, wenn nicht ein Ganzes von Begegnung zum Grunde liegt, dem sie Nachdruck geben können. Genug über einen Punkt, der die Erzieher schon so viel beschäftigt hat!

Das Subjektive des Charakters beruht, wie schon gezeigt, auf dem Sichaussprechen in Grundsätzen. Die Zucht wirkt dazu mit durch ein regelndes Verfahren. Dabei wird die Wahl des Zöglings als schon geschehen vorausgesetzt; sie wird nicht weiter beunruhigt; alles fühlbare Eingreifen und Vorgreifen fällt hier weg. Der Zögling handelt selbst; nur an dem Maßstab, den er selbst an die Hand gab, wird er gemessen vom Erzieher. Die Begegnung läßt fühlen, daß sie ein inkonsequentes Handeln — nicht verstehe, nicht zu erwidern wisse! daß der Verkehr des Umgangs dadurch suspendiert werde, und daß man wohl warten müsse, bis es dem jungen Manne gefalle, wieder in ein bekanntes Gleis zurück=

zukehren. — Manchmal bedürfen die, welche gern früh Männer sein wollen, daß man sie auf das Unreife und Voreilige ihrer aufgegriffenen Grundsätze aufmerksam mache. Das kann jedoch selten unmittelbar geschehen, denn man beleidigt den nur zu leicht, dessen vorgebliche Festigkeit man bezweifelt. Gelegentlich muß man das jugendliche Räsonnieren in seinen eignen Verwickelungen fangen, oder auch in äußern Verhältnissen anlaufen lassen. Es ist leicht, den Betretenen im rechten Moment zur Bescheidenheit zurückzuführen, und ihm den Ueberblick zu geben über die noch bevorstehenden Bildungsstufen. — Je glücklicher man die eingebildeten Grundsätze auf den Rang bloßer Vorübungen in der Selbstbestimmung beschränkt, desto deutlicher werden die echten Gesinnungen des Menschen als Maximen hervortreten, und das wahre Objektive des Charakters durch das entsprechende Subjektive befestigen. Aber hier liegt eine Klippe, an welcher auch eine sonst richtige Erziehung leicht scheitert. Diejenigen Maximen, welche wirklich aus der Tiefe des Gemüts hervorkommen, leiden keine ähnliche Behandlung, wie jene des bloßen Räsonnements. Wenn der Erzieher einmal dem, was dem Zögling reiner Ernst ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihn den Erfolg langer Arbeit kosten. Er mag es beleuchten, er mag es tadeln; allein nicht als wären es nur Worte — verachten. — Gleichwohl kann das leicht aus einem natürlichen Irrtum geschehen. Junge Leute, die viel Worte haben, die in der Periode sind, wo man den Ausdruck sucht, bringen das Gesuchte oft in die Sprache ihrer wahrsten Empfindungen, und reizen unwissend eine Kritik gegen sich, welche ihnen das empfindlichste Unrecht zufügt. —

Den Kampf, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, soll die Zucht, — vorausgesetzt, daß sie es verdienen, — unterstützen. Es kommt dabei auf zweierlei an — genaue Kenntnis der Gemütslage des Kämpfenden, — und Autorität. Denn eben die innere Autorität der eignen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen. Nach diesen Betrachtungen bestimmt sich das Benehmen. Vorsichtige Beobachtung des Kämpfenden gehe voran; ruhiger, fester, behutsam andringender Ernst suche zu vollenden. — —

In alles dies nun bringt die Rücksicht auf sittliche Bildung manche Modifikationen. Weit gefehlt, daß Gedächtnis des Willens immer willkommen wäre, liegt vielmehr bei schlechten Bestrebungen die Kunst der Zucht darin, sie zu verwirren, zu beschämen, und alsdann in Vergessenheit zu wiegen durch alles, was das Gemüt anders und entgegengesetzt beschäftigen kann. Die Wahl darf nicht so durchaus durch den tief eingeprägten Erfolg der Handlungen bestimmt werden, daß die Schätzung des guten Willens, ohne Frage nach dem Erfolg, dadurch verdunkelt würde. Das Objektive des Charakters geht erst der moralischen Kritik entgegen, ehe man seine Erhebung zu Grundsätzen, seine Behauptung durch Kampf, begünstigen soll. —

In den frühen Jahren, wo der Unterricht und die Umgebung zu den ersten sittlichen Auffassungen einladen, wollen die Momente, da das

Gemüt in ihnen beschäftigt zu sein scheint, bemerkt und geschont sein. Die Stimmung muß ruhig und klar erhalten werden: das ist der erste Beitrag, den die Zucht hier geben soll. Es ist oft gesagt worden, und kann in gewisser Rücksicht nicht oft genug gesagt werden: daß man Kindern den kindlichen Sinn erhalten solle. Aber was ist es, was diesen kindlichen Sinn, diesen unbefangenen Blick gerade in die Welt, der nichts sucht, und eben darum sieht, was zu sehen ist, — verdirbt? — Das alles verdirbt ihn, was dem natürlichen Vergessen des eignen Selbst entgegenarbeitet. Der Gesunde fühlt seinen Körper nicht; — in eben dem Sinne soll das sorglose Kind seine Existens nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maßstab der Wichtigkeit dessen nehme, was außer ihm ist. — Alsdann werden, — so läßt sich hoffen, — unter den Bemerkungen, die es macht, auch die klaren Auffassungen des moralisch Richtigen oder Unrichtigen sein; und wie es in dieser Rücksicht auf andre sieht, so wird es auch auf sich sehen; wie das Spezielle dem Allgemeinen, so wird es Sich seiner eignen Zensur unterworfen finden. Das ist der natürliche — an sich schwache und unsichre, durch den Unterricht zu verstärkende — Anfang der sittlichen Bildung. Gestört aber wird derselbe durch jede lebhafte und dauernde Reizung, die dem **Gefühl von Sich** eine Hervorragung giebt, wodurch das eigne Selbst zum Beziehungspunkt für das Aeußere wird*). Eine solche Reizung kann Lust oder Unlust sein. Der letztre Fall tritt ein bei Krankheit und Kränklichkeit, selbst schon bei sehr reizbarem Temperament; die Erzieher wissen längst, daß darunter die sittliche Entwickelung leidet. Derselbe Fall würde eintreten bei harter Begegnung, bei häufiger Neckerei, oder bei Vernachlässigung der Sorgfalt, welche den Bedürfnissen der Kinder gebührt; — man rät dagegen mit Recht, den natürlichen Frohsinn der Kinder zu begünstigen. Aber mit eben so vielem Grunde widerrät die Pädagogik alles, was durch Empfindungen der Lust das eigne Selbst hervorstellt. Also alles, was die Begierden ohne Nutzen beschäftigt, was Wünsche verfrüht, die den spätern Jahren gebühren: alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt. Dahingegen muß das Kind, der Knabe, der Jüngling, muß jedes Alter gewöhnt werden und bleiben, die **Zensur** zu ertragen, der es Veranlassung giebt, soweit sie gerecht und verständlich ist. Es ist ein Hauptpunkt der Zucht, zu sorgen, daß die allgemeine Stimme der Umgebung — gleichsam die öffentliche Meinung — die Zensur richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze widrig zu machen. Daß diese Stimme verstanden, und durch das eigne stille Bekenntnis innerlich verstärkt werde**), dies sind leichtere, freilich nicht überflüssige Zusätze

*) Man fürchte darum nicht die theoretische Auffassung des eignen Selbst, die Selbstkenntnis; — diese wird das Individuum gerade so klein zeigen, wie es in der Mitte der Dinge wirklich ist.

**) Lautes Bekenntnis darf nicht bei nahe liegender Veranlassung starrsinnig vermieden, — es darf aber auch nicht durch die Schuld des Erziehers zum leichten Spiel, zur Gewohnheit, zu einem Kunstgriff gar, um Schmeicheleien zu haschen, gemacht werden. Wer gern beichtet, der schämt sich nicht! —

zu jener Bemühung. Muß der Erzieher allein die allgemeine Stimme vertreten, oder ihr gar widersprechen, so wird es schwer sein, seiner Zensur Gewicht zu geben. Alsdann ist es vorzüglich wichtig, daß er eine überwiegende Autorität besitze, neben welcher der Zögling kein andres Urteil mehr achte. — Mit dieser Zensur wird in den frühern Jahren der sittliche Elementarunterricht beinahe zusammenschmelzen, — welchen wir hier den Müttern und den bessern Kinderschriften überlassen, und nur bitten, ihn nicht in Einprägung von Maximen zu verwandeln, wodurch, wenn alles noch aufs beste geht, die subjektive Charakterbildung übereilt, und sowohl selbst gestört wird, als auch der kindlichen Unbefangenheit Eintrag thut. —

Es ist zweckmäßig, ja fast notwendig, daß **in dieser Periode** das Zartgefühl des Kindes durch **Entfernung** alles dessen, was die Phantasie an das moralisch Häßliche gewöhnen könnte, — geschont und begünstigt werde. Auch wird die dazu erforderliche Vorsicht nicht besonders einengende Maßregeln veranlassen, so lange der Körper noch einer anhaltenden Wartung und Hütung bedarf. Aber die Mutter soll den Knaben nicht hindern, frei ins Feld zu laufen, sobald er es kann, — und die Pädagogen thun nicht wohl, zu den Besorgnissen wegen des Physischen noch ihre moralische Aengstlichkeit hinzuzufügen, welche sich gern auch noch **bei zunehmenden Jahren** aller Umgebungen bemeistern möchte, und nicht zu merken scheint, daß Verzärtelung in sittlicher gerade wie in jeder andern Rücksicht das schlechteste Mittel ist, den Menschen gegen die Schädlichkeiten des Klimas sicher zu stellen. Die äußere Kälte abhalten, heißt nicht, die innere Wärme erhöhen; sondern umgekehrt, die sittliche Erwärmung entsteht großenteils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die schon vorhandne Kraft durch die Stacheln des äußern Schlechten gesetzt wird. — Nur einem nachlässigen Erzieher begegnet es, daß sein Knabe alles, was er sieht, als Beispiel aufnimmt und nachahmt. Mäßige pädagogische Sorgfalt bringt es dahin, daß der Zögling den Weg seiner Bildung für sich verfolgt, und das ganze Treiben roher Naturen, außer Vergleichung mit seinen Bestrebungen, wie eine fremde Erscheinung beobachtet und beurteilt. Kommt er mit jenen zusammen, so werden sie seinen zarteren Sinn so oft beleidigen, und ihm hinwiederum seine geistige Ueberlegenheit so angenehm fühlbar machen, daß der Erzieher, hatte er anders vorher seine Schuldigkeit gethan — jetzt Mühe haben muß, nur die nötige Gemeinschaft wieder herzustellen zwischen dem durch ihn Gehobnen und den andern vom Schicksal Vernachlässigten. Aber gerade in der nun entstehenden absichtlichen Gesellung, wobei dem Uebermut des Zöglings entgegenzuarbeiten ist, — wird sein Selbstgefühl sich desto mehr auf das Moralische stemmen, je härter eben das Unmoralische ihn abstößt.

Und wer durch die That beichtet, indem er der Weisung folgt, dem könnte nur eine höchst unzarte Zucht noch Worte abdringen wollen.

In diesen Gang muß die Zucht in Rücksicht auf die Umgebung kommen. Freilich ist dabei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt. Um nicht zu wiederholen, wie viel hier auf den Gedankenkreis gerechnet wird, erinnere ich nur an das Wichtigste der Begegnung. Verdienter Beifall, im stillen, aber reichlich und aus vollem Herzen gespendet, ist die Feder, an welche sich die Kraft eines eben so reichlichen, beredten, sorgfältig abgemessenen, und durch die mannigfaltigsten Wendungen nachdrücklichen Tadels stemmen muß: — **so lange**, bis es sich zeigt, daß der Zögling innerlich voll ist von beidem, und sich selbst lenkt und treibt durch beides. Denn es kommt eine Zeit, — früher oder später, — wo der Erzieher überflüssige Worte machen würde, wenn er fernerhin aussprechen wollte, was der Zögling eben so richtig sich selbst sagt. Von hier aber wird sich eine gewisse Vertraulichkeit anfangen, — welche früher gar nicht paßt, — welche nun in Form der Ueberlegung gemeinschaftlicher Angelegenheiten zu Zeiten zurückkommt auf das, was der Mensch in sittlicher Rücksicht in sich zu besorgen hat. —

Wir sind hier in der Sphäre der sittlichen Entschließung und Selbstnötigung. Wenn daselbst die nachdrückliche Sprache nicht mehr am rechten Ort ist: so leistet hingegen häufige Erinnerung, und immer zartere Warnung den wesentlichen Dienst, mehr stetige, gleichmäßige Aufmerksamkeit in die Selbstbeobachtung zu bringen. Denn es liegt der Sittlichkeit nicht bloß an der Güte und Kraft der Entschließungen, es kommt sehr vieles auf die Summe ihrer Berührungspunkte mit allen Teilen des Gedankenkreises an. Eine Art von **Allgegenwart** der moralischen Kritik ist zur moralischen Treue die notwendige Bedingung. Von einem fremden Munde kann diese Kritik kaum leise genug ausgesprochen werden; — und rückwärts, wo man eine starke Sprache führen, und mit einer gewissen Vollständigkeit tadeln und ermahnen will, da wähle man Momente, die eine Uebersicht, eine Revision längerer Reihen von Vorfällen veranlassen können; man erhebe sich über das Einzelne, welches nur als Beispiel, aber wie von einem höhern Gesichtspunkt angesehen, den allgemeinen Betrachtungen Klarheit geben solle. Sonst erscheint es kleinlich, unbedeutende Dinge mit großen Worten zu verbrämen.

Was endlich die Unterstützung des sittlichen Kampfes anlangt, so muß hier das Ganze des vorhandnen Verhältnisses zwischen Zögling und Erzieher bestimmen, wie sie sich einander gegenseitig nähern und berühren können. So wünschenswert das Zutrauen, so verkehrt würde ein Benehmen sein, welches ein in der That mangelndes Zutrauen als vorhanden voraussetzen wollte. Vermag jemand hier in allgemeinen Regeln genauer zu sprechen? Ich überlasse lieber der Humanität und dem Eifer des Erziehers, mit aller Vorsicht die Stelle und die Art auszuspähen, wo und wie er seine Anvertrauten in gefahrvollen Augenblicken am sichersten und erfolgreichsten fassen und heben könne.

Sechstes Kapitel.

Blicke auf das Spezielle der Zucht.

Hier, wo eine umständliche Pädagogik Gelegenheit hätte, den ganzen Schatz ihrer Beobachtungen und Versuche auszulegen, ohne darum ein Ganzes zu liefern, — werde ich mich noch kürzer fassen, als es der Plan dieser Schrift an sich gestatten könnte: aus zweien Gründen. Erstlich würde ich da, wo von den einzelnen Aeußerungen des Sittlichen und der sittlichen Zucht die Rede sein müßte, zu bestimmten Hinweisungen auf meine noch nicht erschienene praktische Philosophie mich genötigt finden; — sie können selbst bei aller Kürze nicht ganz vermieden werden. Zweitens darf ich voraussetzen, daß alle Leser dieses Buchs vorher das **Niemeyer**'sche Werk studiert haben, welches unter uns klassisch geworden ist; klassisch schon durch seine Sprache und durch die Gleichförmigkeit der Ausarbeitung. Besonders schätzbar ist es mir wegen der Fülle der allenthalben eingestreuten feinen Bemerkungen über das ganz Spezielle des pädagogischen Betragens. Gehäuft und vielleicht noch an Wert hervorragend unter den andern finden sich dergleichen in den §§ 113—130 des ersten Bandes, welche *die besondern Grundsätze der moralischen Erziehung, mit Hinsicht auf einzelne Tugenden und Untugenden* aufstellen. — Bei dieser Gelegenheit bitte ich die Leser, in der Vergleichung der Grundsätze des Hrn. **Niemeyer** mit den meinigen mehr das Gemeinschaftliche als das Widerstreitende aufzusuchen. Eine solche Vergleichung achte ich im ganzen nützlicher und für mich ehrenhafter, als wenn man sich um die gewöhnliche Frage: *Wie viel Neues?* herumdrehen wollte. Freilich ein nicht zu hebender Grund des Widerstreits würde darin liegen, wenn es Herrn N. ganz Ernst wäre, daß, nach den Worten der Vorrede, *in Angelegenheiten der Erziehung „auf längere* **Erfahrung** *alles ankomme“*. Wenn Locke und Rousseau das behaupteten, so würde ich ihr Wort mit dem Geist ihrer Schriften völlig zu reimen wissen, und mich eben deswegen kurz und gut für ihren Gegner erklären. Hr. N. verzeihe, daß ich seinem Werk mehr glaube, als seinem Ausspruch! Was ihn am entscheidendsten über die Ausländer erhebt, und uns zu einem stolzen Blick auf die *Deutschheit* berechtigt, ist in meinen Augen *die bestimmte* **sittliche** Tendenz seiner Grundsätze, dahingegen bei jenen durchweg die rohe Willkür regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten. Daß aber die richtigen sittlichen Prinzipien nicht aus der Erfahrung gelernt werden, — daß vielmehr die Auffassung der Erfahrungen durch die mitgebrachten Gesinnungen eines jeden modifiziert sei, — dies darf ich, Hrn **Niemeyer** gegenüber, gewiß nicht erst beweisen. Und so wird dem Anschein des Streits vorgebeugt sein, wenn ich noch das Bekenntnis hinzufüge: daß diese Schrift beinahe eben so sehr meinem kleinen Kabinet von sorgfältig angestellten, und bei sehr verschiedenen Ge-

legenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, — als meiner Philosophie das Dasein verdanke. — —

I. Gelegentliche, — stetige Zucht.

Derselbe Grund, welcher den analytischen und synthetischen Unterricht scheidet, kann bei der Zucht in Betracht gezogen werden. Denn auch bei ihr hängt vieles ab von dem, was der Zögling **entgegenbringt**; und wie der Unterricht den vorgefundenen Gedankenkreis analysiert, um ihn zu berichtigen, so bedarf auch das Betragen des Zöglings mancher zurechtführenden Erwiderung, und es bedürfen zufällig eintretende Umstände einer Lenkung ihrer Folgen. Etwas ähnliches kommt bei jeder Geschäftsführung vor, und läßt den Unterschied fühlen zwischen einzelnen, unterbrochenen, gelegentlich zu ergreifenden Maßregeln, — und zwischen dem stetigen Verfahren, das unter denselben Voraussetzungen nach demselben Plane fortarbeitet. Es ist auch allgemein wahr: daß, je zweckmäßiger dies stetige Verfahren eingerichtet, und je genauer es befolgt wird, desto mehr die Angelegenheiten in eine Art von Wohlstand geraten, welcher Kräfte darbietet, die sowohl zur Benutzung günstiger Vorfälle, als zur Vermeidung alles Schädlichen dienen können. Vergesse man das nicht bei der Zucht! Es giebt auch hier eine Art von falscher Oekonomie, welche, bei Gelegenheit, plötzlich **viel** gewinnen möchte, und darüber versäumt, das Gewonnene zu Rate zu halten, und kontinuierlich zu vermehren; — es giebt ihr gegenüber eine richtige, sichere Art zu erwerben, die alle Verhältnisse so einrichtet und festhält, daß sich dieselben Gesinnungen, dieselben Entschlüsse immer von neuem erzeugen, und dadurch verstärken und befestigen.

Man sorge also vor allem dafür, daß die stetige Zucht in das richtige Gleis komme und darin bleibe, und man erhöhe diese Sorgfalt in den Zeiten, wo gelegentlich ergriffene Maßregeln etwas an den vorher wohl geordneten Verhältnissen verrückt haben könnten. Ungewöhnliche Begegnung eben sowohl als ungewöhnliche Ereignisse, — namentlich aber Strafen und Belohnungen, lassen leicht Eindrücke zurück, die nicht dauern und noch viel weniger sich anhäufen dürfen. Es ist eine eigne Kunst, durch ein Betragen, als ob nichts vorgefallen wäre, bald alles wieder in die frühere Lage zu bringen.

II. Wendung der Zucht nach besondern Absichten.

Aus dem dritten Kapitel muß zuvörderst das Bestimmbare und das Bestimmende des sittlichen Charakters zurückgerufen werden. Bestimmbar ist das rohe Begehren und Wollen, — was man dulden, haben, treiben wolle. Bestimmend sind die Ideen, Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit. Diese und jenes haben ihren Ursprung in dem Ganzen des Gedankenkreises, hängen also in ihrer Entwickelung ab von den mancherlei Regungen des Gemüts, den animalischen Trieben

sowohl als den geistigen Interessen. Aber von ihrem Ursprunge ist jetzt nicht mehr die Rede, nachdem ich über die Bildung des Gedankenkreises vielfältig meine Meinung dargestellt habe. Vielmehr betrachten wir nun die **Resultate** des vorhandnen Gedankenkreises, wie sie sich zwiefach, teils in dem sittlich Bestimmbaren, teils in dem bestimmenden Wollen offenbaren, und so den Beschränkungen und Begünstigungen der Zucht entgegengehen. Da liegt nun ein kombinatorisches Geschäft vor, ähnlich dem, welches, um den Gang des Unterrichts zu bezeichnen, einer tabellarischen Darstellung im zweiten Buche Veranlassung gab. Was die gelegentliche, was die stetige Zucht zu thun habe, um den Geist der Geduld, des Besitzes, und der Betriebsamkeit, — um die Ideen der Rechtlichkeit, Güte und innern Freiheit in dem jungen Menschen auszubilden — wie sie in jeder dieser Rücksichten haltend, bestimmend, regelnd, unterstützend mitwirken, wie sie besonders für jede der sittlichen Ideen durch Erhaltung des kindlichen Sinnes, durch Beifall und Tadel, durch Erinnerung und Warnung, durch zutrauliches Emporheben der sittlichen Selbstmacht einen eignen Beitrag zu dem Ganzen der Bildung geben müsse: dieses alles gliederweise zu durchdenken, sei den Lesern, oder besser, den eben in der Ausübung begriffenen Erziehern, überlassen. Die vorhin angegebenen Gründe werden mich entschuldigen, daß ich hier nicht noch einmal eine immer undeutliche Skizze der Verflechtung jener Begriffe versuche, sondern mich begnüge, zu der Weisung auf die Möglichkeit einer solchen Verflechtung noch eine Reihe hieher gehöriger Bemerkungen in einem freieren Stile hinzuzufügen.

Für die Aeußerungen eines richtigen Charakters kommt es nicht bloß auf das Sittliche des Willens, sondern auch auf dasjenige an, was **unter** demselben gleichsam **durchscheint,** — was der Mensch gewollt und vollführt haben **würde, wenn nicht** die sittliche Bestimmung die Richtung der Handelsweise verändert hätte. Mögen zwei Personen an Güte des Willens einander völlig gleichen; wie verschieden wird diese Güte sich ausarbeiten in That und Wirksamkeit, wenn einer mancherlei schwache, veränderliche Launen, — der andre ein solides und geordnetes Ganzes von Bestrebungen durch die hinzutretenden sittlichen Entschlüsse in sich zu beherrschen hat! An dem letztern wird der sittliche Entschuß sich stemmen; neben dem, was man konnte, — was man zu wagen und zu denken fähig war, — tritt nun die bessere Wahl als Wahl hervor. Von daher kommt ein andermal dem sittlichen Entschluß ein Maß von Kraft und Geschwindigkeit, von Behilflichkeit unter den äußern Hindernissen, die er sich selbst nicht geschafft hätte. Endlich, bei dem schon charakterfesten Menschen laufen nach jeder Selbstbestimmung durch Pflicht, die Konsequenzen gerade fort, dagegen ein andrer immer von neuem Halt macht, von vorn anfängt, zu den gemeinsten Hilfsarbeiten immer unmittelbar den Stoß von den sittlichen Betrachtungen erhalten muß, wodurch eine widrige Vermengung des Höchsten mit dem Niedrigsten entsteht, die eins mit dem andern verleidet.

Aber wie können die Begehrungen, wie kann die Wahl unter denselben sich entschieden und durch Maximen befestigt haben, — wie kann ein solider Plan für das äußere Leben gegründet sein: ohne daß diese Wahl, diese Maximen, dieser Plan ausginge zugleich von dem, was man zu besitzen, und zu treiben trachtet, und fortginge durch das, was man dafür zu dulden, zu übernehmen gefaßt ist? In **Eine** Wahl fällt dies alles zusammen; und wenn die Betriebsamkeit nicht paßt zu den Wünschen nach Besitz, wenn die Geduld nicht gerade da ausharrt, wo es gilt, die rechten Momente zu benutzen, so werden Inkonsequenzen im äußern Leben, und Zwietracht im Innern unvermeidlich sein. In solchen Verwickelungen dessen, was an sich mit der Sittlichkeit nichts gemein hat, wird am Ende die Besonnenheit gleichsam gefangen, — und dann ist es aus mit der reinen, heitern Stimmung, in welcher das Gute auch nur gesehen, — vollends gewollt — werden könnte. So geht auch Völkern das Gute mit dem Wohlstande und der äußern Ordnung verloren; wiewohl ihnen nicht rückwärts das Gute mit dem Wohlstande und mit der äußern Ordnung geschafft ist!

Nichtsdestoweniger sind die Gemütslagen, welche den Geist des Duldens, den Geist des Besitzes, und den Geist der Betriebsamkeit in sich schließen, unter einander spezifisch verschieden. Der erste ist nachgiebig, der zweite fest und stetig, der dritte ist ein immer neues Anfangen. Die Maximen der Geduld sind negativ, die des Besitzes positiv; — diese richten die Aufmerksamkeit beharrlich auf dasselbe, die Maximen der Betriebsamkeit hingegen fordern ein beständiges Fortrücken des geistigen Auges von einem zum andern.

Daher scheint es schwer, drei so verschiedene Gemütslagen mit hervorragender Energie in einer Person zu vereinigen. Noch schwerer, das: **was** man dulden, **was** man besitzen und treiben wolle, — zur Uebereinstimmung für einen Lebensplan zu bringen. Um so viel schwerer, weil ein Lebensplan vernünftigerweise nichts ganz Konkretes sein wird, sondern in ihm vielmehr nur die allgemeinen Maximen enthalten sein können, nach welchen man mögliche Gelegenheiten zu benutzen denkt, um besondre Geschicklichkeiten und Vorzüge gelten zu machen. — Jedoch, betrachten wir zuerst das Einzelne; alsdann die Zusammenfassung!

Es giebt Uebungen der Geduld von früh auf. Das kleinste Kind ist von der Natur dazu bestimmt, sich diesen Uebungen zu unterwerfen; und nur eine ganz verirrte Erziehungsweise konnte durch Verhätschelung auf einer, und durch Härte auf der andern Seite dem Kinde das Dulden erschweren. Wir danken den neuern Pädagogen die sorgfältige Bestimmung der richtigen Mittelstraße, und ich darf diese Bestimmung als geschehen ansehen.

Es giebt auch Uebungen des Besitzgeistes von früh auf. Pädagogisch genommen, ist dieser Gegenstand bei weitem delikater als der vorige. Man denke sich auf der einen Seite ein junges Kind, das schon Eigentum gelten machen will, auf der andern einen Knaben, der sein Taschengeld

nicht zu halten weiß, — dies wird genug sein, um daran zu erinnern, daß allerdings die Wirtlichkeit früh gegründet, aber daß auch die kindliche Gutmütigkeit, die sich mit dem Ausschließen andrer nicht verträgt, geschont werden muß. — Ohne noch hier sittliche Rücksichten zu verfolgen: zeigt uns schon der Blick auf die Natur des Kindes, daß echter Besitzgeist, der gar nicht in dem launenhaften Habenwollen für einen Augenblick, sondern im kontinuierlichen *Festhalten* besteht — der folglich eine feste Richtung des Gemüts auf einen Punkt voraussetzt, — wenn er sich sehr früh äußerte, eine Art von Geisteskrankheit, wenigstens Mangel an Lebhaftigkeit andeuten würde; da das Kind viel zu sehr mit Auffassungen und Versuchen in der ihm noch so neuen Welt beschäftigt sein soll, als daß es Zeit hätte, das bloße Haben einer Sache in Gedanken festzuhalten. Anstatt also eine solche Krankheit absichtlich hervorzubringen, würde man vielmehr, wenn sie sich von selbst zeigte, das natürliche Gegenmittel — vermehrten Anreiz zu vielfacher Beschäftigung, anwenden. Allmählich aber wird es Dinge geben, die man dem Kinde ließ, auf deren Gebrauch es nun rechnet, *deren Entziehung es fortdauernd fühlen würde.* Solche Dinge mag man sein nennen, und daran den Besitzgeist sich üben lassen. Aber nicht mehr, als was es geistig *halten* kann, darf es als *sein* besitzen. Weiterhin mag *Tausch* des Seinen und dessen, was andern gehört, den *Wert* der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen veranlassen. Dies bereitet die Zeit vor, wo man dem Kinde *Geld* geben kann. Damit sich hieran das Gefühl der *Mühe zu gewinnen* knüpfe, lasse man Kinder regelmäßig *erwerben*; man wird aber diesen Zweck verfehlen, wenn man ihnen, nach Art der Großmütter, häufig ihre kleinen Produkte über den Marktpreis abkauft. — — Analog ist diesem allen, was den Besitz von *Ehre* betrifft. Ehrgeiz in sehr frühen Jahren wäre Krankheit; Mitleid und Zerstreuung würde sie heilen. Aber wie das natürliche Ehrgefühl sich mit den wachsenden Kräften des Körpers und Geistes langsam und allmählich entwickelt, so muß es sorgfältig geschont und vor tötenden Kränkungen durchaus gehütet werden. Denn der Mensch bedarf zum Leben der Ehre wie des Sachenbesitzes; wer eins oder das andre verschleudert, der gilt in der Gesellschaft mit Recht für einen Taugenichts. Und was durch pädagogische Künstelei an der natürlichen Ausbildung der Sorgfalt für das eine und das andre gehemmt und zurückgeblieben ist: das verursacht späterhin entweder eine heillose Schwäche, oder das plötzlich erwachende Gefühl macht Sprünge und überliefert sich nun um so leichter den gemeinsten Vorurteilen. — Gebt also acht, ob ein Knabe unter seinen Gespielen etwas gilt, oder ob er durch kleine Fehler der Gegenstand ihrer Neckereien wird. Im letzten Fall zieht ihn zurück aus diesem wahrhaft schädlichen Umgange, — nur ohne die Neckenden etwa strafen zu wollen, denn Eurer Empfindlichkeit sind sie nicht wert; aber Euer pädagogischer Blick soll Euch sagen, welche Folgen in Eurem Anvertrauten zurückbleiben würden. Sucht seine Schwächen zu heilen, seine Vorzüge kenntlicher auszubilden, und wählt ihm solche Gesellschaft, in welcher diese Vor=

züge so weit gefühlt werden, daß dagegen aufgeht, was an ihm auszusetzen ist. —

Es giebt endlich von früh auf Uebungen der Betriebsamkeit. Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmählich und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei demselben Gegenstande, zum Verfolgen derselben Absicht zu bringen suchen. Man mag auch immerhin spielen mit dem Kinde, spielend es auf etwas Nützliches leiten, — wenn man den **Ernst**, der in dem Spiel des Kindes liegt, und die freiwillige Anstrengung, womit es in glücklichen Augenblicken sich aufarbeitet, zuvor verstanden hat, und sich zu hüten weiß vor solchem Herabsteigen, worüber sein Emporstreben gehemmt, wodurch es in den Kindlichkeiten, die es bald hinter sich geworfen hätte, noch gleichsam unterrichtet werden würde. — Für denjenigen Unterricht, welcher — analytisch und synthetisch — Klarheit der Elementarvorstellungen bezweckt, und damit die eigentlichen Geschäfte der Erziehung anfängt, suche man auf dem kürzesten Wege die Thätigkeit des Kindes zu gewinnen — Die geistige Thätigkeit ist **auch** gesund! sowohl wie die Thätigkeit der Gliedmaßen und der innern Organe; es werde alles zusammen in Bewegung gesetzt, so daß es leiste, was es könne, ohne irgend eine Kraft zu erschöpfen. Nur was ohne Interesse lange fortgetrieben wird, das verzehrt Geist und Körper; doch auch dies nicht so schnell, daß man die ersten Schwierigkeiten dessen, was bald interessieren wird, zu überwinden sich scheuen dürfte. Man gewöhne an Arbeitsamkeit **aller Art.** Immer noch wird das, was vorzüglich gelingt, der Betriebsamkeit eine eigne Richtung geben; immer wird eine eigentümliche Wahl unter den Beschäftigungen besondere Züge in dem Charakter und in dem Lebensplan hervorbringen.

Aber diese Richtung der Betriebsamkeit soll sich auch schicken zu den Wünschen nach Besitz; und beides soll sich bewaffnen mit derjenigen Duldsamkeit, derjenigen Art von Ausdauer im Warten und Leiden, welche vorzugsweise für solche Wünsche und eine solche Betriebsamkeit von den Umständen gefordert wird! — Lasse man sich hier nicht darauf ein, die frühere Erziehung mit besondern Arten von Uebungen und Abhärtungen für einen bestimmten Stand — zu beschweren! Die allgemeine Bildung gestattet nicht einmal dem Knaben selbst, schon wissen zu wollen, was ihm zu werden beliebe; und darnach sein Interesse einzugrenzen! Der vielseitig Gebildete ist vielfach vorbereitet; er darf spät wählen, denn er wird die nötigen Geschicklichkeiten auf allen Fall leicht erreichen; — und er gewinnt durch die spätere Wahl unendlich an Sicherheit, nicht nach verkannten Anlagen und veränderlichen Umständen fehl zu greifen.

Daß aber die späte Wahl eines jungen Mannes seine Neigungen in Rücksicht auf Dulden, Haben, Treiben richtig werde **vereinigen** können: das muß man von einem **hellen Kopfe**, — von einem ausgebildeten Geiste erwarten. Denn es ist die Sache einer **energischen Be-**

finnung mehr als irgend einer Vorübung. Nur gerade diese Besinnung lasse man alsdann ruhig walten; man hüte sich, die anfangende Selbstbestimmung stören zu wollen durch allerlei geforderte Nebenrücksichten; — durch die Ansprüche einer endlosen Zucht, — welche — unbewußt, in wahre Grausamkeiten gegen ein zart fühlendes Gemüt ausarten können. — Man gewöhne sich vielmehr, mit dem jungen Manne auf seine Weise in die Welt, in die Zukunft hinauszuschauen. —

So macht es sich hier von neuem geltend, daß geistige Ausbildung der Mittelpunkt aller Erziehung ist. Nur Menschen, die man als trübe oder gar verschrobene Köpfe aufwachsen läßt, — oder solche, welche man an den feinen Fäden einer jugendlichen Empfindlichkeit selbst unverantwortlich hin und her zerrt, — diese und jene wissen mit sich und der Welt nicht zurecht zu kommen, reiben und zerreiben sich an den Widersprüchen ihrer eignen Bestrebungen, fallen endlich desto sicherer unter der rohen Notwendigkeit der Sorge für das Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit. Solche Phänomene können dann die Erzieher verführen, durch einen Haufen ängstlicher Künste der Jugend eine Summe von Fertigkeiten für das **gemeine** Leben einzupfropfen, ja mit dem Geschwätz über diese Dinge die Aufmerksamkeit erwachsener Menschen, und die Buchläden, anzufüllen! — Wo für Temperatur des geistigen Interesse und für Gesundheit gesorgt war, da findet sich am Ende von selbst so viel Verstand und Fügsamkeit zusammen, als man braucht, um durchs Leben zu kommen. Nur um mit festem Sinn, mit sicherm Mut das Leben zu durchschreiten, — um die sittliche Selbstbeherrschung leichter und — ich möchte sagen, mit mehr **innerm Anstande** ausüben zu können: dazu dienen die vorhin beschriebenen Hilfen der Zucht.

Vergessen wir überhaupt nicht, daß hier bloß von dem Bau des Fußgestells die Rede war, worauf sich die sittliche Würde erheben soll!

Es wäre nicht eben eine große Aufgabe für die Zucht, den Geist der Ausdauer, des Besitzes und der Geschäftigkeit so hervorzubilden, daß dadurch nicht mehr, was durchscheinen sollte unter den moralischen Entschließungen, sondern ein sehr solider, der Moralität fremder Charakter, bestimmt und befestigt würde. Die wirkliche Aufgabe der Zucht dagegen ist die: das Verhältnis zwischen dieser Art von Ausbildung, und zwischen der sittlichen, während des ganzen Fortgangs der Erziehung zu beobachten und zu berichtigen. Denn in der That ist hier alles relativ. Das entschiedne Uebergewicht soll auf der Seite des Sittlichen sein; aber es giebt ein Uebergewicht unter kleinen wie unter großen Gewichten. Bei windigen jungen Leuten bleiben die beiden Gewichte lange Zeit klein; eine geringe Präponderanz entscheidet am Ende über das Leben. Bei gesetzten Temperamenten, welche früh auf den Glanz der Güter und des Reichtums merken, vertragen sich zuweilen sehr starke Auffassungen dieser Art mit einer dennoch tiefern moralischen und religiösen Energie. — Aber wie soll man es anfangen, Regeln zu geben zur Beobachtung und Berichtigung eines so wichtigen Verhältnisses? Ich gestehe mein Unvermögen, und glaube,

der ausübende Erzieher werde ein Verdienst, das er sich hier erwirbt, noch lange hin mit keiner Theorie zu teilen haben. Ich gehe daher fort zu dem zweiten Gliede dieses Verhältnisses, welches, einzeln genommen, mich noch zu einigen Bemerkungen auffordert, die jedoch, in Ermanglung der praktischen Philosophie, nur sehr kurz sein können.

Als das ursprünglich Viele, worauf sich der Begriff der Sittlichkeit durch die Forderung des Gehorsams im allgemeinen bezieht, habe ich Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit genannt. Es ist auch schon erwähnt, daß unter dem Ausdruck: Rechtlichkeit, zwei spezifisch verschiedne, von einander gänzlich unabhängige, praktische Ideen zusammengefaßt werden. Diese beiden Ideen sind **Recht** und **Billigkeit.** Um sie zu charakterisieren, mag als Wahlspruch des Rechts: Jedem das Seine! als Wahlspruch der Billigkeit dagegen: Jedem, was er verdient! gemerkt werden. Und um sich zu überzeugen, daß unsre mißgebornen Naturrechte diese beiden Forderungen auf die seltsamste Weise durcheinander gemischt und verworren haben, mag man vorläufig an die sogenannte Wage der Gerechtigkeit denken, und sich fragen, was wohl der Richter da mit der Wage anfangen werde, wo jemand sein Eigentum wiederfordert? — Oder man mag ein wenig ernstlicher über den Widerspruch: summum jus, summa injuria nachsinnen, um zu begreifen, daß hier unter dem Ausdruck jus, gerade wie unter meinem Ausdruck Rechtlichkeit, ohne Zweifel zwei ganz verschiedene Begriffe verstanden sein müssen, deren keiner unter dem andern enthalten und durch den andern zu bestimmen sein kann. — Aber dieselbe Ursache, welche bisher an einer groben Verwirrung in der praktischen Philosophie Schuld war, kann für die Pädagogik ein Motiv sein, beide verschiedne Ideen zusammen zu nehmen. Sie erzeugen sich nämlich meistens zugleich und bei denselben Angelegenheiten; sie mischen sich in dieselben Entscheidungen, und daher ist es nicht leicht zu vermuten, daß ein unbefangenes Gemüt, welches seinen sittlichen Blick für die eine schärft, nicht zugleich Aufmerksamkeit für die andre gewinnen sollte. Mütter, welche unter ihren Kindern Ordnung halten, entscheiden unzählige Mal nach beiden Ideen, freilich nicht immer ohne Fehler; und meistens darum fehlerhaft, weil sie selbst zu viel **darein regieren** wollen.

Dies führt mich auf die Hauptbemerkung, welche ich in pädagogischer Rücksicht hier zu machen habe. An sich nämlich würde die große Angelegenheit der Erziehung, daß in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bei übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen, — die sittlichen Auffassungen, welche hierher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein: wenn man die Kinder mehr nach eigner Weise sich unter einander schicken und gesellen ließe, und füglich lassen könnte. Denn wo Menschen, — kleine oder große — zusammenstoßen, da erzeugen sich die Verhältnisse, worauf sich jene Auffassungen beziehen, haufenweise von selbst. Es hat sehr bald jeder etwas eignes und von den andern zugestandenes; sie verkehren auch mit einander,

und tauschen Sachen und Leistungen nach mehr oder minder fest bestehenden Preisen. Nur das Eingreifen der Erwachsenen und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiß, und entzieht es ihrer Achtung: — die wohlmeinende väterliche Regierung hat diese Wirkung mit jeder despotischen gemein! — Es ist nun offenbar unmöglich, Kinder wie Bürger zu regieren. Aber man kann sich wohl die Maxime festsetzen: nie ohne bedeutende Gründe das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten, noch ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Bei entstandnen Streitigkeiten sei immer die erste Frage nach dem unter den Kindern Verabredeten und Anerkannten; man nehme sich zuerst dessen an, der — in irgend einem Sinn — um das Seine gekommen ist. Dann aber suche man auch jeden zu dem Verdienten zu verhelfen, so fern es ohne gewaltsame Kränkung des Rechts nur immer geschehen kann. Und endlich zeige man über das alles hinweg auf das gemeinschaftliche Beste, als auf dasjenige, welchem das Seine und das Verdiente freiwillig zu opfern sich gebühre, und welches für alle auf die Zukunft zu treffende Verabredungen der wesentliche Maßstab sei. Ist die Zucht über die ersten Anfänge hinweg, so darf sie überhaupt nicht zulassen, daß der Zögling sich gewöhne, sein Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen; nur das Recht andrer muß ihm ein strenges Gesetz sein. Niemand darf sich ein ursprüngliches Recht erdichten; niemand eigenmächtig ein vernünftigeres statt des vorhandnen einzuschieben sich unterfangen. —

Der Ausdruck: Güte, soll an das Wohlwollen erinnern. Hier ist es sehr wichtig, zwei Punkte zu unterscheiden, für welche beide in gleichem Grade gesorgt werden muß, eben darum, weil sie ursprünglich verschieden, ursprünglich unabhängig von einander, daher selten in gleicher Kraft beisammen, und gleichwohl beide unentbehrlich sind, wenn Wohlwollen ein fester Charakterzug werden soll. Es ist nämlich notwendig, daß in dem Objektiven des Charakters sich ein reiches Maß von Wohlwollen als Naturgefühl vorfinde, und ebenso notwendig, daß in dem Subjektiven die Idee des Wohlwollens, als Gegenstand des sittlichen Geschmacks, zur Reife gediehen sei. Der letztern haben die Philosophen niemals den gebührenden Platz und Rang angewiesen*); nur in den Religionslehren finden sich Maximen ausgesprochen, an denen nichts fehlt — als die Ruhe und Nüchternheit der Reflexion. Es scheint ein sehr häufiges Unglück der Menschheit zu sein, daß das Wohlwollen sich nur im Gefühl erhält und in dem Maße schwindet, wie der Charakter durch Besonnenheit erkaltet.

*) Etwa die Engländer, und die ihnen folgen? Man sehe nur, wie leichtes Spiel mit ihnen Hr. Schleiermacher (in seiner Krit. d. Sittenl.) allenthalben hat! Daß aber ein Zensor, wie dieser, bei welchem sich Scharfsinn und Milde zu einer so schönen als seltnen Erscheinung verbindet, gerade hier sich selbst [illegible] [illegible]ügen, und über dem Lächerlichen, was ihm S. [illegible] [illegible]uaen [illegible] [illegible]nt-liche Moment der Sache in der Tiefe der [illegible] [illegible]er konnte: — dies wird wohl erst eine künftig [illegible] begreiflich machen.

Und in der That ist es nicht leicht, die Idee des Wohlwollens in ihrer Reinheit festzuhalten, wie ich an einem andern Orte umständlicher entwickeln werde*). — Daß nun der Charakter des Wohlwollens als Gefühl, oder der Herzensgüte, nicht entbehre: dafür wird durch lebhaft erregte Teilnahme (deren Unterschied von dem Wohlwollen hier nicht gezeigt werden kann) gesorgt sein. Dem Unterricht hierin zu entsprechen, sehe die Zucht dahin, daß Kinder viel **mit** einander empfinden, daß sie Gefährten seien in Freude und Leid! Das Gegenteil würde eintreten, wenn man häufige Gelegenheit zu gespaltenen Interessen unter ihnen dulden wollte. — Aber ein anderes ist, irgend ein Leid oder eine Freude mit Teilnahme und mit Wohlwollen begleiten, — ein andres: das Wohlwollen selbst ins Auge fassen! Sobald vom Wohlwollen die **Rede** entsteht, — nun ist es Zeit für den Geschmack, des Beifalls inne zu werden, welcher das notwendige Resultat der ruhigen Beschauung ist. Gemälde wohlwollender Gesinnungen, Erzählungen von Thaten, worin sie sich offenbarten, mögen durch die individuellsten Züge den höchsten Grad von Anschaulichkeit erreichen: nur durch Rührung dürfen sie das Herz nicht fortreißen wollen, oder sie zerstören die Stimmung, in welcher allein sie wahrhaft gefallen konnten. Mengt also die Reizbarkeit der Kinder selbst die Rührung in die Betrachtung, so genieße man im stillen des Vergnügens über das Aufwallen liebenswürdiger Empfindungen; man verbiete sich, es noch mehr zu reizen; man breche sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Die Aufwallungen legen sich; sie werden seltner mit den Jahren, — ja sie werden verlacht von der spätern Klugheit, verwiesen in das Reich jugendlicher Thorheit, gewaltsam niedergedrückt von den Maximen des überlegten Egoismus: — wenn nicht die Reife und Festigkeit des Geschmacks sich entgegenstemmt, und eine andere Klugheit hervorruft. — Es ist eine der unangenehmsten pädagogischen Erfahrungen, (freilich soll sie gar nicht unerwartet sein,) wie leicht wohlwollende Charaktere sich durch ihr eignes Räsonnement zu verderben anfangen, wenn sie eine Zeitlang unbeachtet bleiben. Man fürchte in dieser Rücksicht am meisten die, sonst so treffliche, Anlage zur frühen Männlichkeit! —

Der Anlage nach scheinen es beinahe entgegengesetzte Menschen zu sein, welche zur Güte, und welche zur **innern Freiheit** sich hinneigen**). Die Gutmütigen, welche sich recht warm freuen können, wenn es andern wohl geht, pflegen auch selbst das Wohlsein zu lieben und einem mannigfaltigen Wechsel von Empfindungen viel einzuräumen; die Starken, welche das Schicksal nicht beugt, und welche von keiner Beugung etwas wissen

*) Gerade die beiden Ideen Wohlwollen und Billigkeit, welche bisher am meisten verkannt wurden, bedürfen zu ihrer richtigen Aufstellung am meisten der spekulativen Kunst.

) Einige Leser muß ich hier wohl bitten, bei der innern Freiheit ja nicht an **transcendentale Freiheit zu denken. Jener sind wir uns alle bewußt, so oft wir uns selbst gegen unsre Neigung zur Pflicht antreiben; von dieser darf keine Pädagogik etwas wissen, weil damit nichts anzufangen ist, und kann die meinige nichts wissen, weil meine Philosophie sie verwirft.

wollen, pflegen die Gebeugten nur schwach zu nennen und sie kalt zu tadeln. — Der Gegensatz liegt hier keinesweges in den Geschmacksurteilen, wodurch die Ideen des Wohlwollens und der innern Freiheit erzeugt werden; diese sind unter einander völlig unabhängig, und eben deswegen weder für, noch wider einander. Sondern er liegt in dem Objektiven der Charaktere; welches die Befolgung der Ideen leicht oder schwer macht. Man denke an θυμός und ἐπιθυμία nach Plato. Das empfindliche, begehrliche Gemüt, welches selbst viel Lust und Unlust in sich wahrnimmt, hat eben darin das Prinzip einer lebhaften Teilnahme, und so auch eine reiche Quelle des natürlichen Wohlwollens; wozu noch die Nachgiebigkeit des Subjektiven gegen das Objektive des Charakters zu kommen pflegt, das den Neigungen gern entsprechende Maximen zugesellt. Je schwächer hingegen die Empfindlichkeit, und je größer alle Art von Thätigkeit und vom Bewußtsein der Thatkraft: desto mehr Fähigkeit zum echten, entschlossenen Wollen (nach dem, was oben über das Handeln als Prinzip des Charakters gesagt ist,) und dies bereitet dem Wollen nach Einsicht den Boden. Mit der Einsicht nun verträgt sich das Wohlwollen als Naturgefühl oft gar nicht wohl; vielmehr gehört es zur innern Freiheit, keinem Naturgefühl unbedingt zu folgen. Fehlt es also an der Idee des Wohlwollens: so wird der innerlich Freie seinen Stolz in seine Kälte setzen, — und eben dadurch die Warmen, die Wohlwollenden, mit vollem Recht empören. Desto notwendiger ist die Ausbildung jener Idee. — Was aber die richtige Entwickelung der Idee der innern Freiheit anlangt, so ist dieselbe schlechterdings erst eine philosophische, und dann eine pädagogische Aufgabe; daher mich diese letztre geradezu der größten Undeutlichkeit aussetzen würde, wenn ich sie hier weiter verfolgen wollte. — Nur daß man dem jungen Menschen nicht zu viel von der Einheit mit sich selbst rede, welche er nach seiner Neigung einrichten würde! — —

Man wird wohl ahnden, daß aus dem, was ich hier in Rücksicht auf die praktischen Ideen vielmehr verschwiegen als angedeutet habe, manche feinere Bestimmungen für den erziehenden Unterricht, besonders für den synthetischen, abzuleiten sein würden; — daß unter andern erst durch sie der pädagogische Charakter der Lektüre eines Sophokles und Plato nach dem Homer, — und des Cicero und Epiktet nach jenen allen, — völlig ins rechte Licht treten könnte. Einen hieher gehörigen Wink kann allenfalls der Odysseus des Sophokles im Kontrast gegen den des Homer darbieten, wenn man etwa einmal den Philoktet unmittelbar nach der Odyssee ansehen will. — Auch mag man sich fragen, wie wohl die, der Erziehung so wichtige historische Grundlage unsrer positiven Religion wirken müsse, wenn die Bekanntschaft mit dem platonischen Sokrates, wie er etwa im Krito und der Apologie sich zeigt, voranging, — und wenn späterhin die stoische Sittenlehre das Studium der Kantischen und Fichte'schen Vorstellungsarten einleitet. Daß es gänzlich unpädagogisch sein würde, wenn man, statt der successiven Vertiefungen in jede dieser Ansichten, aus allen

zusammen eine unsaubre Mischung machen wollte, bedarf doch wohl keiner Erinnerung? — Dinge dieser Art ausführlich darzustellen, ist nicht die Sache einer allgemeinen Pädagogik; sie kann nur zu der Ueberlegung veranlassen, was nötig, und was brauchbar wäre, um ihren wesentlichen Forderungen zu entsprechen. —

Eben darum muß ich hier auch die Entwickelung dessen schuldig bleiben, was jeder einzelnen unter den praktischen Ideen durch den zunächst auf Vielseitigkeit des Interesse berechneten Unterricht geleistet werde. Ueberhaupt aber wird es wohl niemanden entgehen, daß, wo die sympathetische Teilnahme, wo das disponierende gesellschaftliche Interesse, wo endlich die dem Geschmack günstige Stimmung erregt und unterhalten wird, schon von selbst eine Summe von Auffassungen zubereitet sein müsse, aus denen in der Folge nur ein gediegener Vortrag der praktischen Philosophie dem reiferen Jüngling noch die Hauptbegriffe hervorzuheben und schärfer zu bestimmen nötig hat, um die sittlichen Grundsätze vollends festzustellen.

Neben dem gehörigen Unterricht sei nun auch die pädagogische Erfindungskraft stets geschäftig in der Veranstaltung und Benutzung solcher Gelegenheiten, worin die sittlichen Gefühle sich wach und lebendig zeigen, sich ausarbeiten und üben können. Brauche ich die schönsten dieser Gelegenheiten, die Familienfeste, noch zu nennen? deren keins der Aufmerksamkeit und Mitwirkung des Erziehers entgehen darf. Zwar würde man sich sehr verrechnen, wenn man den wohlthätigen Eindrücken, die sich von solchen Zeitpunkten an durch ganze Jahre fortdauernd wirksam beweisen, eine bedeutende Kraft selbst noch für die spätern Alter zutrauen wollte; — wenn man hoffte, aus dergleichen Gemütsbewegungen die ganze Sinnesart eines Menschen gleichsam zusammensetzen zu können. Aber nach der Stimmung, worin die Jugend versetzt und erhalten wird, richtet sich die innere Verarbeitung der Gaben des Unterrichts, richten sich die Ansichten der Erfahrungen und Kenntnisse, richtet sich die Energie und Verschmelzung der frühen Auffassungen des ewig Wahren und Guten. —

Nur seien es nicht bloß zerstreute Gelegenheiten, sondern womöglich auch fortlaufende Beschäftigungen, wodurch man das Rechtsgefühl, das Wohlwollen, und die Selbstbeherrschung in Atem erhält. Für das Wohlwollen finden sich deren gewiß; — auch für das Gefühl von Recht und Billigkeit wird, wo nicht zusammenhängende, doch desto häufigere Uebung unter Geschwistern und Gespielen von selbst entstehen, wenn Besitz, Erwerb, und dadurch herbeigeführte Einrichtungen nur nicht ganz in diesen kleinen Kreisen fehlen, oder gar zu indiskret von der Zucht behandelt werden. Die Selbstbeherrschung, welche den Menschen innerlich frei macht, findet reiche Veranlassung nicht nur in dem eigentlich Sittlichen, sondern in allem, was irgend dem Geschmack verwandt mag genannt werden dürfen. Es ist gar nicht nötig, hier nach pädagogischen Künsteleien zu haschen; es bedarf keiner willkürlichen, zwecklosen Entbehrungen und Beschwerden; solche haben mit der innern Freiheit nichts

gemein, denn sie besteht in der Befolgung der Einsicht. Aber man belebe frühzeitig und mit immer steigender Sorgfalt den Sinn für die Unterschiede dessen, was den Geschmack für sich und wider sich hat: so wird, von den Bemühungen für Reinlichkeit und Ordnung aufwärts bis zu den Aufmerksamkeiten, welche die geselligen Verhältnisse fordern, eine Menge kleiner Pflichten entstehen, deren Beobachtung dem Gemüt eine stete, wohlthätige Spannung giebt. Nur gerade in diesen Dingen hüte sich die Zucht vor einem Nachdruck, den die Einsicht nicht billigen kann. Sie muß hier nichts mit übertriebner Wichtigkeit behandeln, — dem unbefangenen Gemüt würde das Kleine dadurch vollends kleinlich werden; — vielmehr alles durch sanftes Anhalten zu erreichen suchen. In Notfällen greift die Regierung durch. Verwechselt man aber hier Zucht mit Regierung, — läßt man die Gewalt, welche zu Zeiten durch einzelne Griffe wieder herstellt, was die Kinder verdarben, fortdauern und beharrlich bei allen kleinen Veranlassungen wirken, — giebt man dem Druck die Stärke, die nur dem Stoß gebührte: so wundere man sich nicht, wenn die Kraft der Jugend erliegt, wenn am Ende der unerzogne Wildling vor dem überzahmen Schwächling den Vorzug behauptet.

Das jüngere Kind ist noch nicht fähig, die Wohlthat der Erziehung zu schätzen. Der zwölfjährige, von früh auf richtig geleitete Knabe schätzt sie über alles; aus innigem Gefühl vom Bedürfnis der Führung. Der sechzehnjährige Jüngling fängt an, das Geschäft des Erziehers an sich zu ziehen; er hat die Gesichtspunkte desselben zum Teil aufgefaßt, er geht darauf ein, zeichnet sich darnach seine Wege vor, behandelt sich selbst, — und vergleicht diese Behandlung mit der, welche ihm fortdauernd vom Erzieher zu teil wird. Es kann nicht fehlen: er, der sich am besten kennt, am unmittelbarsten durchschaut, sieht hier zuweilen auffallend richtiger, als jener, der immer eine andere Person bleibt. Es kann nicht fehlen: er fühlt sich dann unnütz gedrückt, — und seine Folgsamkeit verwandelt sich mehr und mehr in — Schonung für den Wohlthäter der frühern Jahre. Unter dieser Schonung aber möchte er selbst so wenig als möglich leiden. So entstehen Bemühungen, die Zucht sanft abzulehnen! Sie würden sich in sehr rascher Progression vermehren, diese Bemühungen, wenn auf der einen Seite der Erzieher nichts merkte, auf der andern der Zögling nicht noch manchmal fehlte, und vor seinen eignen Augen der Zensur in die Hände fiele. Aber, auch so noch, vermehren sie sich! — Leicht möchte jetzt den Erzieher ein Mißgefühl anwandeln, das ihn triebe, abspringend zu endigen. Jedoch seine Pflicht wird ihn halten. Seltener, und gemessener, und immer mehr unter Voraussetzung einer feinen, reizbaren Empfindlichkeit wird er eingreifen; mehr das Subjektive als das Objektive des Charakters wird er zu treffen, er wird nicht den Zügel, aber die Hand, welche den Zügel hält, zu führen suchen. Es liegt zudem jetzt alles daran, daß sich die Grundsätze vollends bestimmen und berichtigen, welche dem Leben fernerhin gebieten werden. Darum wird der

Unterricht noch fortgehen, nachdem die Zucht beinahe verschwand. — Aber auch der Unterricht trifft nicht mehr ein bloß empfängliches Gemüt. Man will selbst urteilen. Um zu prüfen, fängt man an beim Zweifeln. Um der Befangenheit im gewohnten Gedankenkreise los zu werden, tritt man in die Sphären andrer, entgegengesetzter Meinungen. Kleine Differenzen der Ansichten, die allmählich entstanden und bisher unmerklich geblieben waren, gewinnen Sprache und Wachstum unter der Gunst fremder Eindrücke, welchen der Reiz der Neuheit Kraft giebt. Die Grundsätze nehmen Beugungen an. — Beugungen eben in den Jahren, wo das Physische des Menschen, und wo die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ungestümen Ansprüchen hervortreten! Wer schützt hier das mühevolle Werk der Erziehung? — Wer soll es schützen? Wer, wenn nicht seine innere Richtigkeit, wenn nicht die Wahrheit der Ueberzeugungen, wenn nicht die Helle und Weite des geistigen Blicks, wenn nicht das Gefühl der Ueberlegenheit über Menschen und Meinungen, und der wiederkehrende innere Dank für die Sorgfalt, wodurch eine solche Ueberlegenheit möglich wurde? — Der Erzieher fasse Mut, wenn er gefehlt hatte, die Erfolge seiner Fehler mit anzusehen; er fasse Mut, auch daraus zu lernen. — Und so mag immerhin der junge Mann, „nun er groß ist, auch andrer Rede vernehmen!“ Die Zeit mag ihn forttragen zu ihren Täuschungen und Aufschlüssen; — zu ihren Plagen, zu ihren Freuden! Oder er mag hineingreifen in ihre Wechsel, um seinen Mut, um seine Kraft — die angeborne, die anerzogne, und die selbst erworbne, zu erproben, und zu zeigen!

Inhaltsverzeichnis.

